

# Pedagogia líquida i postmodernitat

Xavier LAUDO I CASTILLO  
Universitat de Barcelona

RESUM: A partir de les teories de la modernitat líquida i la postmodernitat, l'autor discuteix, en primer lloc, si és possible una pedagogia normativa que n'assumeixi els valors fonamentals: el canvi constant i la manca d'absoluts; en segon lloc, s'exposen diferents significats de la pedagogia líquida i se n'elabora una caracterització general.

ABSTRACT: From the theories of Liquid Modernity and Postmodernity the author discusses, first of all, the possibility of a normative pedagogy that assumes the core values: the constant change and the lack of absolutes. In the second place, different meanings of the liquid pedagogy are exposed and a general characterization is elaborated.

## INTRODUCCIÓ

La teoria de la modernitat líquida de Bauman és més un símptoma que una causa del que podríem cridar «imaginari social líquid». Tal vegada, simplement la punta de l'iceberg simbòlica d'un cos teòric més gran, encara que ens ha servit per donar cognom al nou conjunt de supòsits subjacents compartits per la societat. Com una teoria pot penetrar i transformar un imaginari i legitimar noves pràctiques educatives? Segons Charles Taylor, «la pràctica cobra sentit en virtut de la nova perspectiva que ofereix, abans només articulada en la teoria; aquesta perspectiva és el context que dóna sentit a la pràctica. La nova idea apareix davant els participants com mai abans no ho havia fet. Comença a definir els contorns del seu món i pot arribar a convertir-se en la manera natural d'ésser de les coses, massa evident ni tan sols per a discutir-la».<sup>1</sup>

Abans d'entrar en què pugui ser la pedagogia líquida, atès que pren la metàfo-

1. Charles TAYLOR, *Imaginarios sociales modernos*, Barcelona, Paidós, 2006, p. 44.

ra de la teoria de Zygmunt Bauman i s'articula en una societat postmoderna, presentem alguns elements referents a si és o no possible una pedagogia postmoderna.

### ÉS LA PEDAGOGIA POSTMODERNA UNA CONTRADICCIÓ?

Ens recorda Octavi Fullat que tant la modernitat com la postmodernitat són conceptes oberts que «assenyalen un conjunt de formes simbòliques», i que en el cas de la postmodernitat destaca la «no acceptació de l'existència de cap realitat que es presenti com a absoluta, autònoma i suficient», davant la qual cosa «la pedagogia no pot continuar com si res». <sup>2</sup> Com ha dit el propi Gadamer, «la relativitat és insalvable», cap hermenèutica no pot ser absoluta i no hi ha principi més superior que el d'«obrir-se al diàleg». <sup>3</sup> S'afirma que s'han perdut les referències sòlides que antany ens indicaven el camí. Les profètiques paraules de Nietzsche avançaven ja a la fi del segle XIX que en el temps que estava a punt d'arribar (el nostre) «hauran canviat de lloc les fites», i «les pròpies fites volaran per l'aire». <sup>4</sup> Com sol dir-se, «potser sembla poca cosa, però sembla veritat». <sup>5</sup>

Per Bauman, la societat contemporània dels nostres dies es defineix com a líquida perquè «les condicions sobre les quals els seus membres actuen canvien més ràpid del que triguen a consolidar-se en hàbits i rutines», <sup>6</sup> talment com en paraules de Lyotard aquesta societat és postmoderna per la seva «incredulitat respecte als metarelats». <sup>7</sup>

En referència a la normativitat, Fullat afirma que el problema de l'escola no és altre que ella mateixa en tant que encarnació completa d'allò modèlic, és a dir: «hi ha massa escola a l'escola, excessiva norma». <sup>8</sup> La pedagogia postmoderna «s'inclina pel singular i concret quan intenta intel·ligir allò educatiu i actuar sobre això. El sistema i l'universal valen per la tasca científica, però no perden la veritable realitat de cada alumne i cada professor?». <sup>9</sup> I és que la pedagogia moderna era (i és) coherent amb «l'ontologia de la modernitat [que] produeix un treball laboriós d'unificació cultural que es fa a través de criteris científics (*la raó*) i de crite-

2. Octavi FULLAT, *Pedagogía existencialista y postmoderna*, Madrid, Síntesis, 2002, p. 341-343.

3. Hans-Georg GADAMER, *Verdad y método*, vol. II, Salamanca, Sígueme, 1994, p. 399.

4. Friedrich NIETZSCHE, *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza, 1999, p. 273.

5. Octavi FULLAT, *El siglo postmoderno (1900-2001)*, Barcelona, Crítica, 2002, p. 135 i 127.

6. Zygmunt BAUMAN, «Introduction: On Living in a Liquid Modern World», a *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, 2000, p. 1.

7. Jean-François LYOTARD, *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1994, p. 10.

8. Octavi FULLAT, *Pedagogía existencialista y postmoderna*, 2002, p. 372.

9. Octavi FULLAT, *Pedagogía existencialista y postmoderna*, 2002, p. 14.

ris de ciutadania (*la responsabilitat*).<sup>10</sup> És per això que una vegada instal·lada la crítica a aquests fonaments, «la relació pedagògica ja no pot emparar-se en les metanarratives i els universals característics de la cultura pedagògica de la modernitat». <sup>11</sup> Un cop constatat això, és important demanar-se si podria haver-hi una pedagogia postmoderna. Es tracta d'una idea bastant estesa, l'anomenada «infertilitat pedagògica normativa del pensament postmodern». <sup>12</sup> Entrem en aquest assumpte.

Estem plenament d'acord que, tal com ha expressat Jaume Trilla, «la *normativitat* ha de ser presa com a element essencial d'un discurs que es consideri pedagògic» i que «sense intenció normativa no hi ha pedagogia». <sup>13</sup> Així mateix, compartim igualment que perquè alguna cosa sigui considerada pedagogia ha de complir les tres condicions següents: referir-se a l'educació en una perspectiva global; que hi hagi una voluntat de coherència interna i que inclogui com a part essencial continguts de caràcter normatiu. <sup>14</sup> Discrepem, en canvi, de l'afirmació que no hi pugui haver pedagogia dins d'un pensament postmodern. <sup>15</sup> És evident que no hi ha pedagogia en els discursos descriptius i crítics sobre postmodernitat i educació referits a les noves tecnologies, la multiculturalitat o l'esfondrament dels grans relats <sup>16</sup> (en efecte, no pot haver-n'hi si es queden en el nivell crític-descriptiu). Una altra cosa és afirmar que «la majoria de propostes o resulten trivials o ja es troben contingudes (i més ben desenvolupades) en les pedagogies modernes, o acaben sent contradictòries amb els propis pressupostos postmoderns, o no resistrien la mateixa crítica que dirigeixen a les pedagogies modernes, o són simplement retòriques i inescrutables». <sup>17</sup> S'objecten dos arguments contra la possibilitat pedagògica postmoderna: la suposada «inconcreció amb què solen formular les seves

10. Antonio NÓVOA, «Razón y responsabilidad: La pedagogía como ciencia del gobierno de almas» a Julio RUIZ BERRIO (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, 2005, p. 262.

11. Eduardo TERRÉN, «Postmodernidad y educación. Problemas de legitimidad de un discurso», *Política y Sociedad*, núm. 24 (1997), p. 121.

12. Antonio COSTA, *A construcción do conhecimento pedagógico: Antecedents i desenvolupaments no século XX*, Santiago de Compostel·la, Universidade de Santiago de Compostel·la, 2009, p. 94.

13. Jaume TRILLA, «Hacer pedagogía hoy», a Julio RUIZ BERRIO (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, p. 293.

14. Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 220-221.

15. Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 231.

16. Aquests discursos han estat analitzats per Ana Ayuste i Jaume Trilla en l'article que hem anat citant: Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 234-236.

17. Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 236-237.

propostes» i que «els enunciats generals que es presenten amb una aparença de gran actualitat, en realitat són molt poc originals».<sup>18</sup>

Com a enunciats pedagògics postmoderns solen citar-se la reivindicació del sentiment, l'afectivitat, l'emoció, etc., enfront del racionalisme excoent; el *carpe diem*, el valor de les diferències davant l'homogeneïtzació, el gregarisme, la colonització occidental i la imposició dels valors masculins; l'hedonisme i el plaer contra l'esforç, la posada en el seu lloc del cos enfront de la centralitat exclusiva de la ment; l'educació estètica davant la primacia de l'ètica; la cultura popular oposada a la gran cultura o la ciència; el relativisme enfront de l'absolutisme axiològic, etc.<sup>19</sup> Però al nostre parer, exceptuant potser l'últim enunciat, aquestes no són característiques essencials del pensament postmodern, sinó continguts contingents que poden ser, i efectivament en molts discursos postmoderns ho són, *compartits* amb l'imaginari social modern i les seves pedagogies. El que distingeix i caracteritza la postmodernitat i una pedagogia concorde és la finalitat per a la qual s'educa i no (o no només) els continguts, com explicarem seguidament. Per tant, no hi hauria contradicció en el fet que una pedagogia postmoderna pugui usar mètodes i/o prescriure continguts ja assajats o inventats en la modernitat i/o per pedagogies modernes. Quedaria, així, sense efecte la segona objecció. I respecte a la primera, és cert (que sapiguem i hàgim identificat) que no hi ha discursos postmoderns que hagin concretat explícitament en la pràctica les seves reivindicacions. Però això només ens permetria afirmar que, solament *de facto*, no hi ha hagut una pedagogia explícita, normativa i postmoderna i que, òbviament, no s'ha provat experimentalment. Però res ens diu sobre la seva possibilitat.

L'essència d'una pedagogia postmoderna és la consciència de la falta d'absolut com a saber sobre el món i la realitat. Aquest principi ha anat històricament acompanyat d'una sèrie de conseqüències molt importants que han modificat les formes de vida social. I si la vida és diferent i l'educació prepara per a la vida sembla pertinent replantejar-se l'educació. Una altra qüestió és continuar fent el mateix o alguna cosa distinta, com ara educar contra o a favor de la postmodernitat o la modernitat, per exemple. Creiem que cap pedagogia que així pugui anomenar-se no pot pretendre fer un canvi simplement perquè la societat hagi canviat. Però, d'antuvi, pot pensar-se i fer-se pedagogia postmoderna com poden pensar-se i fer-se altres disciplines, per exemple la història. Només que, evidentment, partint de supòsits distints als de la moderna. En el cas de la història, negant la possibilitat d'accés a la realitat i explicant les causes dels canvis (però explicant-ne les causes, no renunciant-hi) a través de com els homes han configurat i significat la seva visió de la realitat en les diferents èpoques.

18. Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 240-241.

19. La relació pertany a l'article d'Ayuste i Trilla: Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 240.

Paral·lelament, la pedagogia postmoderna col·locaria la concepció de la realitat com a relativa i històrica en el centre dels seus supòsits, al centre del com i amb quines finalitats procedir i de quins coneixements transmetre. Dit d'una altra manera, una pedagogia postmoderna és aquella que descobreix el —per dir-ho així— «vel absolutista» de la modernitat. Aquest vel que naturalitzava i universalitzava les idees modernes de llibertat, d'educació, de dignitat humana, de progrés, etc. Com s'ha dit, és cert que respecte als pedagogs moderns, «la diferència és que ells confiaven de debò en *el progrés* i en el valor de l'educació per a *millorar* les persones i *transformar* la societat».<sup>20</sup> Efectivament. Pensem que és aquesta qüestió, i no els mètodes i continguts, una de les principals diferències.

D'acord amb la idea de pedagogia ja exposada, pensem que la pedagogia —com també l'escola— sí que pot ser normativa i alhora postmoderna; però no pot ser universal, ja que aquesta categoria i aspiració «es refereix absolutament a tots els casos», «s'insereix en l'ordre metafísic i respon a la necessitat».<sup>21</sup> També pensem que és possible (fins i tot desitjable) una pedagogia que proposi un model d'educació conforme a un cert model d'individu i d'organització social que constitueixi un projecte universalitzable (susceptible que s'hi adhereixi qui vulgui i tants com vulguin) i ser alhora postmoderna. El que no pot ésser és universalista o universalitzant (pretenent englobar tota la humanitat per considerar-ho el fi natural d'aquesta). Tal com ha escrit Terrén: «La postepistemologia postmoderna sembla demanar un discurs educatiu que no es basi en cap metanarrativa i, per tant, un disseny curricular que respongui a una visió de la cultura en la qual “es pensi que ni els capellans ni els físics ni els poetes ni el partit són més racionals, més científics o més profunds que uns altres”».<sup>22</sup>

## PEDAGOGIA LÍQUIDA: ALGUNS SIGNIFICATS

Una pedagogia pot ser entesa com a líquida en diferents sentits. Una *primera interpretació* —que rebutgem— podria entendre el líquid com allò en què no hi ha absolutament res que romanguí. I al nostre judici així no podria ni tan sols parlar-se de pedagogia, ja que no hi podria haver finalitat possible i una pedagogia així seria un contrasentit. Una *segona interpretació*, en canvi, —la qual s'ajusta a la definició que de seguida proposarem—, seria la que entén la liquiditat com una propietat associada al canvi constant, però que està constituïda per alguna cosa

20. La cursiva és nostra. Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 242.

21. Octavi FULLAT, *Pedagogía existencialista y postmoderna*, 2002, p. 19.

22. Eduardo TERRÉN, «Postmodernidad y educación...», *Política y Sociedad*, núm. 24 (1997), p. 127. El text entre cometes altes és, al seu torn, una citació de *La filosofía i el mirall de la naturalesa* de Richard Rorty.

—ja se'n digui essència o identitat— que la defineix i que per això no pot ser canviant i deixar de ser el que és.<sup>23</sup>

Per aquest motiu, seguint la distinció herbartiana entre mitjans i finalitats per a la pedagogia, atorgaríem la propietat líquida a ambdós nivells.<sup>24</sup> Al dels mitjans perquè consisteixen a adaptar-se constantment a la novetat, i al de les finalitats perquè s'identifiquen amb l'assoliment d'un educand adaptable i preparat per a una realitat social líquida sense referents universals absoluts. És a dir, entenem la liquiditat de les finalitats com la liquiditat del model que es considera desitjable i que és el fi mateix al qual es pretén arribar. En altres paraules, la finalitat és líquida perquè així és la propietat d'allò que persegueix. És, en efecte, una pedagogia que es posiciona a favor d'una forma de vida líquida i que pretén promoure-la en els seus educands.<sup>25</sup>

Voldríem, encara, consignar una *tercera interpretació* de l'expressió «pedagogia líquida», encara que aquesta no suposa controvèrsia amb relació al seu estatut pedagògic. Seria una accepció sinònima de «pedagogia de la modernitat líquida» o «pedagogia de la postmodernitat», i es tractaria més aviat d'una descripció entre sociològica i històrica de les actuals manifestacions del discurs pedagògic. Amb aquesta expressió s'al·ludiria a la diversitat i coexistència de mètodes, discursos pedagògics, pedagogies, tots amb algun tipus de solidesa o proposta més o menys normativa i orientada cap a alguna direcció. Seria la constatació, en l'àmbit educatiu, de la societat líquida i postmoderna on no es considera com a legítim un únic mètode, on la mateixa pluralitat metodològica és un valor, i on, en conseqüència, es considera acceptable que un mateix educador o una mateixa institució pugui canviar de projecte i de mitjans en un moment donat.

## AL VOLTANT D'UNA DEFINICIÓ DE LA PEDAGOGIA LÍQUIDA

Després dels arguments presentats pel que fa a la pedagogia líquida, si, com diu Fullat, l'única certesa pedagògica és la incertesa,<sup>26</sup> sembla pertinent que la li-

23. El tòpic oriental de l'aigua que canvia de forma segons el seu continent sense per això deixar de ser aigua il·lustra bé el que volem dir. Vegeu el comentari sobre la «moral de l'aigua» a Javier CRUZ (ed.), *Tao Te Ching*, Buenos Aires, Pluma y Papel, 2004, p. 25.

24. Aquesta distinció, que encara és avui, si es vol, molt bàsica o general, està elaborada pedagògicament en la introducció d'Herbart al seu *Esbós per a un curs de pedagogia* i en la seva *Pedagogia general derivada de la fi de l'educació*. Allí considera que el paper fonamental de la pedagogia es dona en el *fi* educatiu, per això els diferents mètodes són els *mitjans* per a assolir-ne la consecució. Johann Friedrich HERBART, *Esbós per a un curs de pedagogia*, Vic, Eumo, 1987, XXXIX-XLIV, esp. p. 3-5.

25. Cosa que no significa que es posi a favor de la concreció actual de vida líquida o de modernitat líquida, tal com les descriu Zygmunt Bauman. Pot, perfectament, defensar un model de liquiditat diferent, com s'intentarà assajar en la tercera part.

26. Octavi FULLAT, *Pedagogia existencialista y postmoderna*, 2002, p. 373.

quiditat i variabilitat ha de tenir un paper. La pedagogia líquida és postmoderna mentre que «l'essència de la postmodernitat és no tenir essència; i la seva identitat, manca d'identitat».<sup>27</sup> Per això la metàfora líquida la defineix bé.

Alguns pedagogs han argumentat a favor d'una teoria de l'educació que, en coherència amb la seva epistemologia, integri les teories d'allò contingent, líquid o càotic en una pràctica educativa del mateix tall, i «que propiciï una educació d'acord amb les necessitats contingents d'una societat que, a causa del canvi instal·lat en el seu si, se'ns apareix com una continuïtat establerta d'ordres i de desordres».<sup>28</sup> Responent a això, la nostra visió de la pedagogia líquida és la d'uns mitjans líquids orientats a afavorir un model de persona adaptat a la incertesa i a la presència de veritats relatives. En conseqüència, volem proposar la següent definició de pedagogia líquida:

Conjunt de disposicions normatives sobre educació que proposa uns *mitjans* que s'adaptin constantment a la novetat, la *finalitat* de la qual és assolir que l'educand encarni un model de persona adaptable a la incertesa i al canvi, i amb habilitats hermenèutiques per interpretar la realitat sense referents universals absoluts.

L'aspecte de les habilitats hermenèutiques que una pedagogia líquida hauria d'exercitar en els seus educands coincideix amb algunes propostes d'aprenentatge *en laberint* que impliquen «introduir els alumnes en situacions no clarificades ni simplificades sinó tot el contrari», «d'on es dedueix la importància que en aquest context han de tenir els exercicis hermenèutics —recerca de sentit o de significació— i la memòria». «Aprendre seria per al nen record i hermenèutica, és a dir, donar sentit a la memòria».<sup>29</sup> Uns exercicis «hermenèutics i actius» protagonistes d'una escola que —en paraules de Colom— «ha de fugir de la cultura o, com deia Epicur, ha de fugir de la *paideia*; el nen no ha d'aprendre continguts culturals ja manifestats i sistematitzats, sinó que ha de reconstruir la cultura»<sup>30</sup> (que no significa reinventar-la per complet). Es tracta —com ha dit Bàrcena— d'acceptar que vivim entre contingències i que, contra la pràctica típicament moderna d'anul·lació de l'ambivalència i d'una forma d'entendre la incertesa que provoqui irritació, cal

27. Aquesta paràfrasi de Lévinas es troba a Eduardo TERREN, «Postmodernidad y educación», *Política y Sociedad*, núm. 24 (1997), p. 122.

28. Antoni COLOM, *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 189. Vegin-se també els seus treballs «Teoría del caos y educación (sobre la reconceptualización del saber educativo)», *Revista Española de Pedagogía*, vol. 59, núm. 218 (2001), p. 5-24; i en col·laboració amb Joan-Carles MELICH, *Después de la modernidad: Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós, 1994.

29. Tots els textos entre cometes pertanyen a Antoni COLOM, *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 191-192.

30. Antoni COLOM, *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 192.

pensar l'educació amb relació al fet que «davant allò ambivalent, el subjecte ha de llegir les situacions interpretant-les hermenèuticament».<sup>31</sup> I és que —continua Bàrcena— «els contextos hermenèutics són molt més freqüents en els escenaris educatius del que desitjarien els qui veuen en la incertesa i l'ambivalència un entrebanc en el bon ordre d'una pràctica».<sup>32</sup> Llegiu al costat del que acabem de dir la següent sentència d'aquell que potser sigui el primer profeta de la postmodernitat: «Mai no m'ha agradat preguntar per camins. Preferia preguntar i sotmetre a prova els camins mateixos. [...] Cal *aprendre* a respondre a qui pregunta d'aital manera. [...] «Aquest és *el meu* camí, on és el vostre?» així responia jo als qui em preguntaven «pel camí». *El camí* en efecte, no existeix!».<sup>33</sup>

Paga la pena destacar també, en aquesta línia, la proposta d'altres teories educatives coincidents amb el marc de referència que hem ressenyat, entre elles: un *aprenentatge interpretatiu* on «sigui l'alumne qui interpreti què és el que ha d'aprendre [...] d'acord amb els objectius que se li hagin plantejat» o propostes d'autogestió educativa com la de la *pedagogia institucional*, en què contínuament es van suprimint i creant institucions o formats organitzatius.<sup>34</sup> De manera semblant, se'ns ha parlat d'una pedagogia que pensa l'«aprenentatge de la incertesa i la importància de perdre la por a viure i pensar sense certeses absolutes» i que postula la «*incertesa pedagògica*» no com a obstacle o paràlisi, sinó com a «principal dispositiu per a implicar-nos en una experiència reflexiva dintre de les situacions pràctiques de l'educació».<sup>35</sup>

És cert que pel que fa al diagnòstic de necessitats, ja feia molt temps, fins i tot abans de la II Guerra Mundial, que alguns pedagogs deien coses com: «La societat moderna ja no té, com les antigues, una sola concepció del món i ja no la tindrà mai. En les societats modernes ha aparegut la lluita de les diferents concepcions del món i de la vida entorn de l'educació».<sup>36</sup> Però es tractava igualment aquí de proposar i donar respostes en clau moderna, és a dir, apel·lant a algun metarelat com podia ser la ciència (i no precisament sota el model de «ciència tova»), de tal manera que: «Només la pedagogia científica pot assolir aquesta unitat i aquesta síntesi».<sup>37</sup>

31. Fernando BÀRCENA, *La experiència reflexiva en educació*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 12.

32. Fernando BÀRCENA, *La experiència reflexiva en educació*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 16.

33. Friedrich NIETZSCHE, *Así habló Zaratustra*, 1999, p. 276-277. La cursiva pertany a l'original.

34. Antoni COLOM, *La (de)construcció del conocimiento pedagógico*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 194-197. També Antoni COLOM, *La pedagogia institucional*, Madrid, Síntesis, 2000.

35. Fernando BÀRCENA, *La experiència reflexiva en educació*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 25 i 29.

36. Joan ROURA-PARELLA, «La pedagogia, ciencia de segunda clase», CSIC-Biblioteca Central. Expediente personal de Juan Roura-Parella. Informe remitido a la Junta para Ampliación de Estudios. Publicat a Conrad VILANOÚ, «La pedagogia, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Joan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932)», *Historia de la Educación*, núm. 24 (2005), p. 482.

37. Juan ROURA-PARELLA, «La pedagogia, ciencia de segunda clase», CSIC-Biblioteca Central, p. 483.

Podríem dir que la pedagogia líquida és una educació *a mesura*, però no necessàriament a mesura de l'educand sinó a mesura de les circumstàncies, de l'entorn o del context social. En el mateix sentit, la pedagogia líquida seria a l'oralitat el que la pedagogia sòlida, a l'escriptura. Allò oral es contextualitza constantment, talment com la pedagogia s'adapta a la novetat, mentre que allò escrit està descontextualitzat i —per dir-ho així— demana a la novetat, a qui arriba, a la realitat o al context que es troba, que s'adapti i interpreti el que hi ha, és a dir, la prescripció pedagògica prèvia, fixada i escrita per endavant en el passat. Per això la pedagogia líquida no pot ser normativa en el sentit sòlid.

En general, també podríem dir que és una pedagogia que, sense renunciar a la normativitat, no pretén fer que el món s'hi adapti (model de la pedagogia sòlida), sinó, al contrari, adaptar-se ella al món i a com són les coses a cada moment. I això perquè respondria a una certa idea de la naturalesa com a model que, a més, es podria representar simbòlicament amb el líquid element de l'aigua. I seria el cultiu d'aquesta mateixa qualitat en els seus educands el que constituïria el centre de la seva finalitat educativa. És cert que podria semblar una pedagogia de *pagus* i no de *polis*, però traduïda en termes de l'actual modernitat líquida, consistiria a aprendre a tancar i obrir etapes, projectes i relacions de tot ordre de forma natural i no traumàtica. Dit en altres paraules, i donada la provisionalitat de la majoria dels sabers, de les tècniques i dels hàbits que caracteritzen les epistemologies i ontologies socials líquides i postmodernes, es tractarà d'una pedagogia que posi en el centre una sort d'aprenentatge terciari o l'hàbit de desaprendre o d'oblidar allò après.

D'altra banda, probablement una pedagogia líquida només pot ser postmoderna ja que, tal com hem definit la seva finalitat, es basa en la coexistència de múltiples referents, projectes i petits relats i abandona la pretensió d'ensenyar a creure en els grans metarelats absoluts i omniabarcadors de la modernitat.<sup>38</sup> En aquest sentit, l'essència d'una pedagogia postmoderna és la consciència de la manca d'absolut com a saber sobre el món i la realitat. Seria lògic deduir que un plantejament com aquest hauria de comportar una pedagogia poc intervencionista, i en part creiem que així és, però en cap cas fins a ser radicalment abstencionista o naturalista a l'extrem, ja que no hi hauria lloc per a la normativitat pedagògica. I és que encara que el coneixement sigui limitat o provisional, que el mestre sàpiga menys que l'estudiant o pugui fins i tot ignorar el que ensenya o ajuda a aprendre, que la noció d'autoritat hagi canviat o que calgui replantejar què pot significar l'avaluació a la llum de tot això, ha de continuar havent-hi finalitat i norma a par-

38. Aquesta afirmació està restringida a la definició de pedagogia líquida amb la qual treballem, que combina un criteri epistemicontològic amb un de normatiu. I és que si agaféssim exclusivament el criteri de finalitat líquida en tant que promoció de la forma de ser i viure representada per les qualitats d'allò líquid, sí que podríem parlar de pedagogies líquides no postmodernes: per exemple de les pedagogies orientals que proposen l'aigua i la seva relació amb els sòlids com a model de vida.

tir de la qual aprendre, ensenyar o avaluar..., si és que volem tractar de pedagogia i d'educació.

Això porta a col·lació la pregunta de si tota pedagogia líquida ha de disposar de mitjans líquids per a organitzar la seva pràctica i assolir les seves finalitats. És a dir, si són necessaris mitjans líquids, sovint consistents en la improvisació o el deixar fluir, per assolir un model de persona amb una idea no absoluta del món. Una pedagogia líquida pot organitzar uns mitjans basats en criteris de comoditat i dispensació de plaer. Cap principi dels subjacents en la nostra definició ho contradueix. Però donaríem un pas en fals si associéssim unívocament la disciplina, la memòria, el sacrifici o l'esforç a la pedagogia sòlida i com a oposats a tota pedagogia líquida. Ni el fet d'aprendre continguts de memòria, ni el fet de fer-ho mitjançant una disciplina i de forma esforçada i costosa contradueixen en res el principi enunciat de la pedagogia líquida de mitjans d'adaptar-se a la novetat.

Més aviat, en tractar-se de crear l'hàbit d'adaptar-se constantment a allò donat i canviant, és l'educador qui, en moltes ocasions, haurà d'habilitar situacions sòlides o disciplines d'exigència que constitueixin realitats a les quals l'educand s'hagi d'adaptar. I és que el model pedagògic esforçat del corredor de fons (com el de l'artesa) pot ser també el corresponent a una pedagogia líquida. Un model on el protagonista, sense presses, no cerca recompenses immediates, sinó que, més aviat, la carrera, el fet mateix de córrer o el de contemplar en acabar tot el recorregut són la seva recompensa. En altres paraules, es tractaria d'una pedagogia l'ideal de vida de la qual no consisteix a aconseguir saber com tenir el que es desitja sinó a, sense renunciar a l'esforç, desitjar el que es té.

Seria també difícil entendre la pedagogia líquida com un projecte d'educació integral en el sentit de voler abastar totes les dimensions del ser humà i proposar patrons per a cadascuna d'elles. És precisament d'aquests tipus de plantejaments propers als models totals i de pretensions universalistes i intemporals que s'allunyen el pensament postmodern i la pedagogia líquida com a fruit del seu temps. De fet, la coexistència de discursos diferents en tots els àmbits i el fet de no acceptar cap realitat que es presenti com a absoluta, autònoma i suficient és el que defineix la contemporaneïtat. Per aquest motiu, l'adjectiu líquid és escaient. Però no perquè tots els valors (les guies de conducta, al cap i a la fi) siguin líquids i apologetics de l'efímer i del provisional, sinó més aviat perquè tots els valors (per sòlids que siguin, i molts ho són) tenen un valor líquid en el sentit de no absolut i sí fluctuant i relatiu a la tradició i al moment amb què es posi en relació. És a dir, quan parlem de relativitat no ens referim a la impossibilitat de conèixer qualsevol cosa i d'establir qualsevol norma pràctica, sinó al fet que no sigui possible universalitzar normatiuament en cap sentit racionalment admissible creences o pràctiques la validesa de les quals, sense deixar de ser reconeguda, està restringida a àmbits històricament concrets i localitzats.

## CONCLUSIÓ

Per tant, una pedagogia líquida pot ser flexible i líquida amb referència a les novetats en el curt termini, és a dir, amb el que es va trobant en el dia a dia del present; però ha de tenir un component de llarg termini, amb relació al qual s'orienta la seva finalitat. En un cert sentit, les finalitats pel que fa a un projecte de futur podrien considerar-se líquides i també sòlides, perquè encara que aspiren a durar fins a ser assolides, són proveïdores i encarnen el valor de la liquiditat, donat que pretenen l'adaptabilitat de l'educand a contextos canviants i una habilitat hermenèutica per a interpretar aquests contextos, que, com s'ha dit, són regits per veritats i referents no absoluts. Com s'ha comentat anteriorment, es tracta en part d'adquirir l'hàbit de prescindir dels hàbits.

Una pedagogia líquida pot realitzar-se de múltiples formes, fins i tot infinites, sempre que respongui a les característiques essencials apuntades:

—Mitjans, continguts i objectius molt adaptables i considerablement canviants.

—Transmissió d'un model de món amb referents, veritats i realitats no absoluts sinó relatius, no universals i intemporals sinó contingents i històrics.

—Creure que la proposta d'educar segons la norma d'adaptar-se constantment a la novetat és la millor forma de preparar per a la vida.

La importància de considerar la pedagogia líquida des d'un punt de vista teòric resideix en el fet que es tracta del discurs que construeix la realitat pedagògica —o el context educatiu. Construeix la realitat pedagògica no en un sentit literal, és clar, de fenòmens i relacions materials, sinó en tant que entitat significativa. És a dir, el discurs de la pedagogia líquida construeix la imatge que els individus (professionals de l'educació o no) tenen de la realitat pedagògica. I aquesta imatge és el marc de referència en funció del qual, a favor o en contra, actuen.

La pedagogia líquida no és una mera constatació empírica de la liquiditat pedagògica, sinó un punt de partida on allò líquid es postula com a valor normatiu.