

La pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales

Xavier Laudo Castillo

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA: FUENTES CONTEXTUALES Y DOCTRINALES

Tesis doctoral
presentada para optar al grado de doctor por

Xavier Laudo Castillo

Director:

Conrad Vilanou Torrano

Facultat de Pedagogia
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Programa de doctorado: «Educació i democràcia»
Bienio 2003-2005

Enero de 2010

Agradecimientos

Esta tesis y su autor deben gratitud a muchas personas:

A los que fueron mis profesores de licenciatura en pedagogía y en filosofía, y a mis alumnos, con quienes he podido descubrir, debatir y contrastar numerosas ideas de la pedagogía líquida.

A Victorio, por su constante y generosa disponibilidad para el debate, y por ponerme sobre la pista de algunas veredas epistemológicas. También a Josué, con su pragmatismo y suave radicalidad, y a Laura, con su combinación de sencillez vital y complejidad discursiva, con ambos pude clarificar algunas cuestiones oscuras de mi aparato conceptual. A Javier, por una idea inesperada sobre el planteamiento de la tesis. A Jesús, por compartir conmigo sus reflexiones sobre la utilidad de la historia en la docencia y el sentido práctico de una pedagogía para la vida líquida.

A Irene, por animarme a disfrutar de cada paso. Andrés, por su confianza intelectual y su cariño. Jon, por su amable profundidad y sus sugerencias sobre el autor que completaba un triángulo.

A Miriam, por su lectura, crítica, incisiva, y muy atenta.

A Ramon, ejemplo y encarnación de la pedagogía líquida.

Y a David por su amistad, dialéctica y ludosófica.

A Héctor, que pasó tiempo dibujando paradigmas e imaginarios de la educación líquida sobre la puerta 331. A Agustín, por apoyar el debate de mis trabajos y su disposición a la conversación académica. A Jordi, que me sugiere lecturas desconocidas. A Jorge, por su actitud y sus palabras que te hacen volver a dudar y a preguntarte, por sus iluminaciones.

A Xavier, por abrirme espacios de diálogo e intercambiar pensamientos sobre lo líquido y lo sólido en educación.

A Enric, que acuñó el nombre de la cosa.

A Conrad, por no decirme qué leer ni qué escribir.

Gracias a todos ellos, y a los que no están aquí.

LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA:
FUENTES CONTEXTUALES Y DOCTRINALES

INTRODUCCIÓN

1. Motivación existencial y génesis de la tesis	15
2. Tipo de investigación	16

I

PLANTEAMIENTO EPISTEMOLÓGICO

Sección I. Constitución del objeto de estudio

A. «Status quaestionis»	21
B. Objetivos	25
C. Hipótesis	25
D. Precisión terminológica	26

Sección II. Marco teórico

E. Método operativo	33
F. Metodología	36
1. La Hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer	38
1.1. La teoría general del comprender	38
1.2. El círculo hermenéutico y la distancia en el tiempo	40
2. Giro lingüístico, historia conceptual, historia post-social	46

3. El imaginario social de Charles Taylor	53
4. La mediación lingüística de Hayden White	58
4.1. El papel del lenguaje y la tradición	58
4.2. El criterio de validez de la interpretación	62
4.3. Implicaciones teóricas	65
5. La Histórica de Reinhart Koselleck y las posibilidades de la Historia para el presente	67
5.1. Tiempos de aceleración	68
5.2. Cinco posibilidades de la Historia para el presente	71
a) Clásica	
b) Autoconocimiento	
c) Prognóstica	
d) Posibilista	
e) Comprensión del presente	
6. El método de la reiteración	80
6.1. Historia y memoria	80
6.2. La reiteración	82
7. Análisis de concordancia: Síntesis metodológica	86

II

LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA:

FUENTES CONTEXTUALES Y DOCTRINALES

Sección I. Sociologías de lo líquido

1. La globalización de Anthony Giddens y Rüdiger Safranski	95
--	----

2. El capitalismo flexible de Richard Sennett	100
2.1. Flexibilidad y relato personal	100
2.2. El modelo del trabajo flexible	102
2.3. Cultura y valores: tiempo, talento, y renuncia	106
3. El informacionalismo y la sociedad red de Manuel Castells	114
3.1. Breve historia de la digitalización	114
3.2. La sociedad red	118
4. La individualización y la sociedad del riesgo de Ulrich Beck	123
4.1. Individualizaciones	123
4.2. Riesgo e identidad	125
5. El nomadismo de Michel Maffesoli y los proyectos cosmopolitas	131
5.1. Sedentarismo y Modernidad	131
5.2. La influencia estoica y oriental	134
5.3. El cosmopolitismo	138
a) <i>Orígenes del cosmopolitismo</i>	
b) <i>El cosmopolitismo como proyecto</i>	
6. La Modernidad Líquida de Zygmunt Bauman	150
6.1. Epistemología postmoderna	151
6.2. Ontología social líquida	156
a) <i>«Melting Modernity»</i>	
b) <i>«Liquid life» y «Liquid Modern Society»</i>	
7. Análisis de concordancia: El imaginario social líquido	163

Sección II. Pedagogías de lo líquido

1. La pedagogía líquida	169
2. El debate pedagógico contemporáneo sobre lo líquido. Discursos, propuestas y traducciones al binomio sólido/líquido.	171
2.1. Zygmunt Bauman y el aprender a desaprender	173
2.2. Juan Tusquets, Fernand Deligny, Michel Maffesoli: neonomadismo, pedagogía nómada y estoicismo	181
2.3. Manuel Castells, internet y las TIC en la escuela	191
2.4. Henry Giroux y la pedagogía de la teoría crítica	199
2.5. Salvador Cardús y la educación desconcertada	210
2.6. Gregorio Luri: la divergencia entre escuela y mundo	217
2.7. Richard Sennett y la educación para la flexibilidad	230
2.8. Philippe Meirieu: ¿emancipar domesticando o domesticar emancipando?	236
2.9. Gérard Guillot y la pedagogía de la autoridad	242
2.10. Erica McWilliam y su «unlearning pedagogy»	251
2.11. António Nóvoa y las propuestas de la historia del futuro	255
2.12. La pedagogía postmoderna en Octavi Fullat, Jaume Trilla y Antoni Colom	260
3. Análisis de concordancia: La pedagogía líquida	275
3.1. Pedagogías líquidas y pedagogías de lo líquido	275
3.2. Sistemática de las pedagogías de lo líquido	279
3.3. Síntesis sobre la legitimidad y posibilidades de la pedagogía líquida	286

III

POSIBILIDADES DE CONCRECIÓN DE LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA:

FUENTES DOCTRINALES

1. El Tao: el agua como modelo	290
1.1. Introducción: el Tao y su deriva Zen	290
1.2. El Tao: wei wu wei (hacer sin hacer) y wu ming (no nombrar)	296
a) <i>Improvisación y flexibilidad (wei wu wei)</i>	
b) <i>Conocimiento y relatividad (wu ming)</i>	
1.3. La disciplina y la espontaneidad en el Zen	304
a) <i>Métodos y principios fundamentales</i>	
b) <i>El Zen y la tauromaquia</i>	
1.4. Pedagogía líquida	314
2. La Escuela Nueva y sus medios	323
2.1. La Escuela Nueva y sus posibilismos líquidos	323
a) <i>El educando: un individuo con intereses</i>	
b) <i>El activismo pedagógico y la autonomía</i>	
c) <i>El trabajo en equipo y por proyectos</i>	
d) <i>El hábito de la movilidad</i>	
2.2. Los fines de la Escuela Nueva	332
2.3. Pedagogía líquida	337
3. Joseph Jacotot: la emancipación (y la muerte) del maestro explicador	341
3.1. El método: la memorización y el referir a lo sabido el resto	342
3.2. La metodología: la filosofía social de Jacotot	345

3.3. El raptó metodológico de la pedagogía jacototiana	350
3.4. El maestro explicador (o atontador) y el ignorante (o emancipador)	355
3.5. Pedagogía líquida	362
4. Análisis de concordancia: Tao, Escuela Nueva, Jacotot.	367

CONCLUSIONES

<i>La pedagogía líquida</i>	373
<i>Epílogo</i>	383
<i>Bibliografía</i>	389

*En el mercado de cualquier cultura existe una
función modesta pero indispensable: continuar.*

Josep Pla (Cadaqués)

INTRODUCCIÓN

Ser pedagogo es preguntarse por la pedagogía. Pensar qué pedagogía se hace y cuál es su sentido dentro de una época y un contexto determinados. Por eso el tema de esta tesis es la pedagogía líquida: el discurso pedagógico, teórico y práctico, caracterizado a partir de las condiciones sociales de la Modernidad Líquida y que, tentativamente, situamos entre el último tercio de siglo XX y lo que llevamos del XXI. Se tratará en este trabajo de elaborar una suerte de interpretación pedagógica de la sociedad moderna líquida y del discurso educativo que le es propio. Y esto en tres niveles: el de la explicación de su emergencia; el de la legitimación de su discurso; y el de la comprensión y fundamentación de una de sus posibles concreciones.

1. Motivación existencial y génesis de la tesis

Esta tesis debe su origen a una preocupación vital de su autor que se empezó a gestar académicamente con el inicio del siglo. El primer motor de aquélla fue la publicación en español del ya casi clásico trabajo de Richard Sennett *La corrosión del carácter*¹, que ahondaba en los indicios menos halagüeños de las nuevas condiciones sociales originadas por lo que él llamaba «capitalismo flexible». Esa lectura resultó decisiva, impresionó al doctorando y lo movió a escribir una reseña que, al alimón, iba a ser su primer texto editado en la academia.

Las cuestiones en las que hacía hincapié Sennett tenían que ver con la influencia de la flexibilidad que cada vez más se requería a los trabajadores y la rapidez de los cambios a los que debían hacer frente en lo que respecta a la dificultad por crear un relato de vida sólido, legible y capaz de ser el

¹ SENNETT, R.: *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama, 2000.

sustento de una identidad personal fuerte y no traumática. Las tesis del sociólogo norteamericano sostenían el inquietante pronóstico que, de alguna forma, la experiencia vital confirmaba.

Por otro lado, la importancia e implicaciones pedagógicas de sus afirmaciones parecían ya entonces enormes porque alteraba el papel de la educación a la hora de preparar o ayudar a preparar a los individuos para elaborar una identidad que, necesariamente sustentada en pilares sólidos, al parecer de Sennett se estaba viendo cada vez más comprometida.

A partir de ahí se decidió profundizar y acercarse al estudio de distintas corrientes, movimientos y teorías de distinto orden – ya fueran filosóficas, culturales, pedagógicas u otras– para ayudar a entender y encajar las piezas de las numerosas preguntas que fueron surgiendo. Fue esta la génesis de la disposición a estudiar y reinterpretar la sociología de la Modernidad Líquida, algunas filosofías orientales como el Taoísmo y el Zen, la visión antropológica del neo-nomadismo, las innovaciones metodológicas y conceptuales de la Escuela Nueva, o las recientes recuperaciones y relecturas de un filósofo de la educación como Joseph Jacotot. Unos estudios que se quería permitieran ver si esas teorías, corrientes y acaso cosmovisiones, explicaban, hacían posible o, por lo menos, ayudaban a comprender, la aparición de algo así como una pedagogía líquida.

2. Tipo de investigación

Planteamos un tipo de investigación *teórica* que será en una parte *fundamental* y en otra *aplicada*.

Aplicada en tanto que *aplica y combina* teoría ya existente intentando ver cómo un imaginario social ya estudiado (el de la Modernidad Líquida) es condición de posibilidad de la existencia

del tipo de discurso pedagógico emergente (que damos en llamar pedagogía líquida).

Fundamental en tanto que pretende crear teoría y, por un lado, *comprender* el discurso pedagógico de la pedagogía líquida, y por otro, *proponer* una posibilidad de fundamentación teórica de ese discurso.

Esta investigación se inscribe en un tipo de *saber hermenéutico* propio de las ciencias humanas. Por eso arranca de un fenómeno (con la ayuda de la sociología de la Modernidad Líquida y otras afines), pero toma como referente último una realidad metafenoménica, aunque objetivable e inmanente, como es el constructo de «pedagogía líquida» y su comprensión a través de distintas fuentes y tradiciones².

En términos de Popper y sus «tres mundos» (la realidad natural y tangible; las teorías acerca de estas realidades; y las proposiciones o conceptos acerca de estas teorías), nos valdremos del segundo en tanto que de las teorías de la Modernidad Líquida (que a su vez tienen como correlato el referente del mundo uno), para llevar a cabo una elaboración conceptual que se moverá en el tercero, esto es, a través de objetos conceptuales que se relacionan con los conceptos del mundo dos³.

En coherencia con el tipo de conocimiento que pretende la tesis se utilizará una metodología hermenéutica con la finalidad de interpretar y comprender la realidad mencionada.

² FULLAT, O.: «Epistemologia de l'educació». Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. [Apuntes de curso de doctorado].

³ COLOM, A.: «El método científico y los tres mundos de K. Popper», en *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, Paidós, 2002, pp. 17 y ss.

Las ciencias humanas apuestan por recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas por los niños.

Max Van Manen

Todo lo que hay que presuponer en la hermenéutica es únicamente lenguaje.

Friedrich Schleiermacher

I. PLANTEAMIENTO EPISTEMOLÓGICO

Sección I. Constitución del objeto de estudio

A. «Status quaestionis»

La pedagogía líquida es la cuestión. Luego a la hora de determinar su estado hemos considerado oportuno realizar una búsqueda de trabajos académicos cuyos resultados se han organizado en distintos niveles. A saber: 1) utilizan el término pedagogía líquida; 2) utilizan un término o una expresión similar (incluyendo los que, sin combinar los dos términos, tratan los significados que «pedagogía» y «líquida» representan). Dentro de estos niveles hemos discriminado los trabajos en los que no se aborda el tema objeto de la tesis.

Expresión «pedagogía líquida»

Hemos podido identificar tres artículos que, bien sea en el título o en el cuerpo del artículo, utilizan esta marca. Por orden de aparición:

PRATS, E.: «Pedagogia líquida per a una educació sòlida: a propòsit de Bauman». *Temps d'Educació*, núm. 28, 2003-2004, pp. 317-324.

ALESSANDRINI, G.: «Metafore della postmodernità e modelli di formatività. Ovvero "I punti ciechi della conoscenza pedagogica"». *Universita' degli studi di Cagliari. Autonomia ed eteronomia del sapere filosofico nella paideia della globalita'*. 2005, pp. 1-10.

DEÓ, F-J.: «Pedagogia líquida». *AulaMèdia*, núm. 63, 2007, p. 1.

Cabe destacar que la primera aparición del término en la literatura científica se encuentra en el artículo de Enric Prats. Además, en este trabajo se tematiza la pedagogía líquida desde el punto de vista de su comprensión y sentido general y de las ideas que la conforman. El texto de Giuditta Alessandrini incorpora la denominación «pedagogía líquida» en una ocasión,

sin desarrollarla, y la usa para referirse al relativismo y al riesgo de una «pedagogía del laissez passer». El texto de Francesc-Josep Deó es la editorial de una revista digital en la que utiliza la expresión para referirse al campo concreto de la educación audiovisual, y haciendo referencia a un tipo de convicción educativa que se escurre entre los dedos.

Expresión o temática similar

Respecto a trabajos que utilizan una denominación más o menos similar pero en cierto modo equivalente (por ejemplo, «educación líquida» o que combinan la noción de pedagogía o educación, ya sea como sustantivo o verbo, con la referencia a la Modernidad Líquida o expresión parecida) hemos encontrado los siguientes:

- BAUMAN, Z.: «Education: under, for and in despite of Postmodernity». En BRON, A. y SCHEMMANN, M. (Eds.): *Language-Mobility-Identity: Contemporary Issues for Adult Education in Europe*. Münster, Litverlag, 2000.
- «Educational Challenges of the Liquid-Modern Era». *Diogenes*, vol. 50, núm. 1, 2003, pp. 15-26.
 - «Education in Liquid modernity». *Education, Pedagogy & Cultural Studies*, vol. 27, núm. 4, 2005, pp. 303-317.
 - *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona, Gedisa, 2007.
 - «L'educació en un món de diàspores». *Debats d'educació*, núm. 11, 2008, pp. 5-28.
- COWDERY, C. K.: «Liquid education». *Whisky Magazine. Celebrating the whiskies of the world*, núm. 75, 2008.
- DERVIN, F.: «Developing strategic competence in liquid times». *Living and Working in the Centrope Region: cross border competence*. Viena, Stadtschulrat fuer Wien, 2008, pp 205-213.
- GUATO, G.: «Educación y ética en una sociedad "líquida"». *Sophía*, núm. 5, 2008, pp. 79-100.

MCWILLIAM, E.: «Unlearning Pedagogy». *Journal of Learning Design*. vol. 1, núm. 1, 2005, pp. 1-11.

RUÉ, J.: «Action Research in Education, in the Era of Liquid Modernity». *Educational Action Research*, vol. 11, núm. 2, 2003, pp. 197-211.

Los trabajos de Bauman son, qué duda cabe, interesantes por distintos motivos. En primer lugar (aún partiendo, como se verá más adelante, de la metáfora previa de Karl Marx y, más recientemente de Marshall Berman) es suyo el término «Modernidad Líquida» y otros tantos que han llegado detrás (vida líquida, amor líquido, tiempos líquidos, etc.) y es quien ha caracterizado y ha desarrollado como líquido el actual momento de la Modernidad. En segundo lugar –le contamos hasta cinco trabajos de esta índole– también ha introducido el tema de la educación y la pedagogía en relación al asunto. En ellos aplica metáforas específicas para la educación de la Modernidad Líquida, rescata del olvido algunas teorías del aprendizaje y argumenta, sin entrar muy a fondo, distintas tareas para la educación, a veces no del todo congruentes las unas con las otras. En este sentido, sus trabajos pretenden, de un lado, explicar las nuevas condiciones sociales y la necesidad de una nueva educación, y de otro, sugerir algunos principios en los que ésta debería fundamentarse. Todo esto lo retomaremos en el capítulo dedicado a este autor.

Son pocos los artículos que existen que estudien la relación de la educación con lo líquido y menos los que puedan interesar al objeto de nuestra investigación. Entre ellos hay alguno en una revista dedicada al whisky, donde se entiende la educación líquida como el saber reconocer y elegir correctamente una bebida. Por otra parte, el trabajo de Joan Rué está orientado a la investigación-acción y a los planteamientos de John Elliot para el cambio en educación, sobretodo enfocado a la tarea de los maestros, pero no aborda los aspectos generales del discurso sobre educación. Los textos de Fred Dervin y Guillermo Guato se hacen eco de la teoría de la Modernidad Líquida y plantean la

necesidad de cambios en las estrategias de formación y la importancia de la ética en relación a la educación, pero sin proponer análisis o ideas distintas de las que ya propone Bauman.

El artículo de Erica McWilliam «Unlearning Pedagogy» merece mención a parte. Tomando como punto de partida el discurso de la Modernidad Líquida hace planteamientos muy interesantes –y muy discutibles– sobre el papel del aprendizaje, la didáctica y del sentido de la educación. Además, cuestiona y hace propuestas de cambio en relación a aspectos concretos de la relación educando-educador.

Dada la literatura existente, consideramos que nuestro objeto de estudio representa un lugar en la mayor parte de sus aspectos todavía no desarrollado dentro de la pedagogía contemporánea.

B. Objetivos

Encontrar fuentes de la pedagogía líquida para:

- Explicar su emergencia
- Legitimar su discurso pedagógico
- Comprender y fundamentar una de sus posibilidades

C. Hipótesis

El fenómeno hermenéutico encierra en sí la estructura de pregunta y respuesta. Como nos dice Gadamer, la interpretación contiene una referencia esencial constante a la pregunta que se ha planteado y comprender un texto o un fenómeno quiere decir comprender una pregunta⁴. Lo que sigue son nuestras preguntas de investigación formuladas a modo de hipótesis.

Presupuestos metodológicos

La pedagogía líquida puede ser explicada, comprendida y fundamentada a través de sus fuentes.

Las tradiciones de las ciencias sociales (aquí las sociologías de lo líquido, el Tao, la Escuela Nueva y la filosofía de Jacotot) pueden ser fuentes y fundamentos de una pedagogía (aquí la pedagogía líquida).

Hipótesis 1

La tradición de las sociologías de lo líquido da cuenta de un *imaginario social* que es *condición de posibilidad* y *explica* la emergencia de la pedagogía líquida.

Hipótesis 2

No existe contradicción en la *posibilidad de fundamentar* y *legitimar* una pedagogía líquida y postmoderna.

⁴ GADAMER, H-G.: *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, 2003, p. 447.

Hipótesis 3

Se puede *comprender* y *fundamentar* una concreción de la pedagogía líquida en base a:

- El Tao en cuanto a su modelo vital
- La Escuela Nueva en cuanto a sus medios
- La filosofía de Jacotot en cuanto a sus fines

D. Precisión terminológica

En aras de clarificar las hipótesis en este apartado vamos a precisar en qué sentido entendemos los términos que hemos usado para formularlas. Para ello vamos a utilizar fundamentalmente el *Diccionario de la Lengua Española*⁵ ya que, en la mayoría de casos, la conceptualización y desarrollo de los términos clave la llevaremos a cabo de la mano de distintos autores en el apartado de metodología. Por orden alfabético son los siguientes:

Comprender

El diccionario recoge: «Abrazar, ceñir, rodear por todas partes algo»; «Contener, incluir en sí algo»; «Entender, alcanzar, penetrar». Abrazar, rodear, entender, incluir el fenómeno de la «pedagogía líquida» a través de sus fuentes. Avanzándonos al análisis más detallado que haremos en el apartado de metodología, compartimos con Gadamer que «el acto de comprender es nuestro modo de estar en el mundo» y que «la forma de realización de la comprensión es la interpretación»⁶.

Discurso

Los objetivos de la tesis están enfocados en considerar la «pedagogía líquida» en tanto que discurso. Entendiendo por éste:

⁵ A esta obra y a esta edición pertenecen todas las citas entrecomilladas de este apartado salvo que se indique lo contrario: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición.

⁶ GADAMER, H-G.: *Verdad y método*. Op. cit. pp. 12 y 467.

«Facultad racional con que se infieren unas cosas de otras, sacándolas por consecuencia de sus principios o conociéndolas por indicios y señales»; «Reflexión, raciocinio sobre algunos antecedentes o principios», «Doctrina, ideología, tesis o punto de vista» o, más académicamente, como «el tipo de lenguaje que se usa en un determinado campo o disciplina».

Pero no sólo con arreglo a las definiciones citadas, puesto que entonces limitaríamos el significado de discurso al aspecto de enunciado teórico sobre la realidad. En cambio, en la idea de discurso que utilizaremos en esta tesis tiene una gran importancia los aspectos «prácticos» y las relaciones de influencia o condicionamiento que, desde el discurso, operaran sobre las prácticas educativas. En este sentido, nos apoyamos en las conceptualizaciones siguientes:

- «Prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan»⁷ (siendo la práctica el lugar donde se forman los objetos accesibles al pensamiento).
- «Cuerpo coherente de categorías mediante el cual, en una situación histórica dada, los individuos aprehenden y conceptualizan la realidad (y, en particular, la realidad social) y en función del cual desarrollan su práctica»⁸.
- «Patrón conceptual que condiciona la manera en que la realidad es captada, interpretada y explicada»⁹.
- «Conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales que actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones»¹⁰.

⁷ FOUCAULT, M.: *Arqueología del saber*. México, Siglo XXI editores, 1977, p. 80.

⁸ CABRERA, M. Á.: *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid, Cátedra, 2001, p. 51.

⁹ CABRERA, M. Á.: «La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos», en FERRAZ, M. (Ed.): *Repensar la historia de la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, p. 31.

- «Serie de significados, metáforas, representaciones, imágenes, historias, afirmaciones, etc., que, de alguna manera, producen colectivamente una determinada versión de los acontecimientos»¹¹.
- «Sistema de afirmaciones que construye un objeto»¹².

Como veremos en detalle más adelante, estas nociones de discurso son precedidas por un *imaginario social* (o una *episteme* en el sentido de Foucault) que las hace posibles.

Fuente

«Principio, fundamento u origen de algo»; «Aquello de que fluye con abundancia un líquido»; «Material que sirve de información a un investigador o de inspiración a un autor». Aquí jugamos con un triple sentido del término. Por un lado se trata de las distintas tradiciones que estudiaremos (en tanto que textos, materiales, etc.) de información de la investigación. Por otro nos referimos también a sus orígenes o fundamentos (dependiendo del caso, como se verá). Y, finalmente, jugamos con la metáfora de lo líquido, ya que resulta congruente hablar de fuentes como de dónde sale un líquido en abundancia que luego habrá de transformarse en «pedagogía líquida».

Emerger

«Brotar, salir a la superficie del agua u otro líquido». Vale para esta palabra la doble línea de significación que hemos comentado en «Fuente».

Explicar

En una de nuestras hipótesis hablamos también de explicar en tanto que la intención es «dar a conocer la causa o motivo de

¹⁰ ÍÑIGUEZ, L. y ANTAKI, Ch.: «El análisis del discurso en psicología social». *Boletín de Psicología*, núm. 44, 1994, p. 63.

¹¹ BURR, V.: *Introducció al construccionisme social*. Barcelona, Proa-UOC, 1996, p. 55.

¹² PARKER, I.: *Discourse dynamycs: critical analysis for social and individual psychology*. London, Routledge, 1992, p. 5.

algo» y «llegar a comprender la razón de algo, darse cuenta de ello», siendo ese algo las condiciones de posibilidad de la «pedagogía líquida». Como explicaremos más adelante, no entendemos el «explicar» como un dar razón de las causas en el sentido que éstas sean unívocas sino como una parte del comprender e inscribir una sucesión de hechos en un contexto con sentido.

Interpretar

«Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto»; «Traducir de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente»; «Explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos»; «Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad». Sin entrar en profundidad, estas acepciones ilustran el tipo de operación que pretendemos hacer al abordar el estudio de la tradición.

Pedagogía líquida

Por líquido/a, la RAE recoge en primera acepción lo siguiente: «Dicho de un cuerpo de volumen constante cuyas moléculas tienen tan poca cohesión que se adaptan a la forma de la cavidad que las contiene, y tienden siempre a ponerse a nivel». Luego hablaríamos de un tipo de pedagogía cuya característica principal estaría relacionada con la adaptación constante debida a su propia naturaleza.

Pedagogía postmoderna

Por postmoderna entendemos la condición de incredulidad respecto a los metarrelatos universales y absolutos propios de la Modernidad. Desarrollaremos esta definición y la de una pedagogía que se guía por ese principio en la segunda parte de la tesis.

Sociologías de lo líquido

Nos referimos a teorías y cuerpos teóricos sociológicos similares, equivalentes o complementarios a la teoría de Zygmunt Bauman de la Modernidad Líquida. Entre sus autores, destacan

Richard Sennett, Manuel Castells, Michel Maffesoli y Ulrich Beck, entre otros.

Tradicición

Las siguientes acepciones de las que da cuenta el diccionario nos sirven para situar el sentido en que hablamos de tradición. «Noticia de un hecho antiguo transmitida de este modo»; «Entrega a alguien de algo»; «Conjunto de los textos, conservados o no, que a lo largo del tiempo han transmitido una determinada obra». En esta tesis exploraremos distintas tradiciones para cotejarlas, en función de lo dicho en las hipótesis, con la «pedagogía líquida».

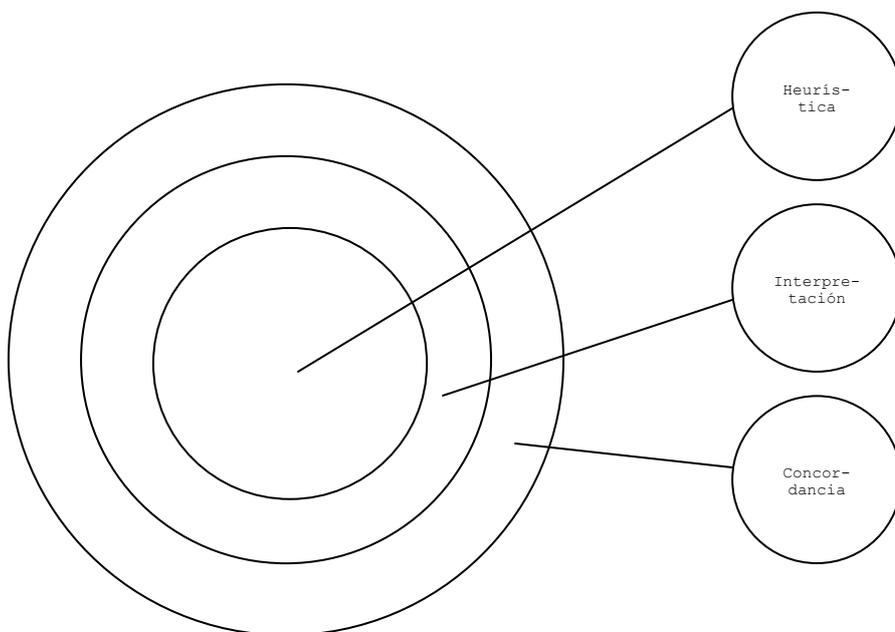
I. PLANTEAMIENTO EPISTEMOLÓGICO

Sección II. Marco teórico

E. Método operativo

Dada las hipótesis que pretendemos verificar y a las que queremos responder, nuestro método consistirá en:

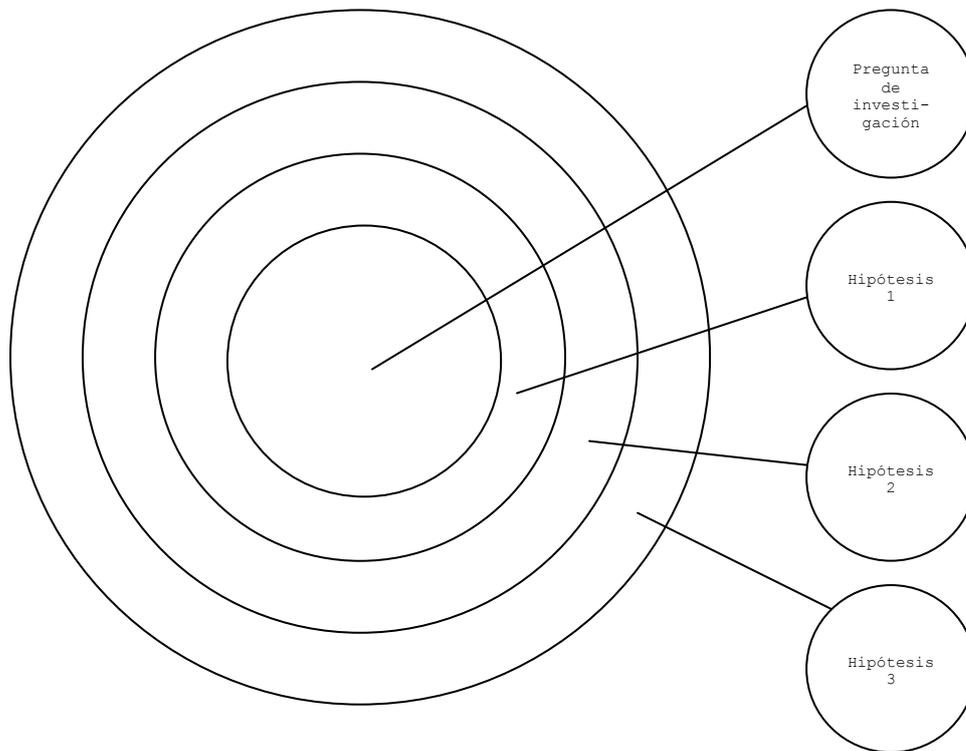
1. Heurística y búsqueda bibliográfica
2. Lectura e interpretación de los textos
3. Análisis de concordancia



A través de estos tres simples pasos iremos completando círculos sucesivos que, partiendo de los objetivos y las hipótesis formuladas, se añadirán concéntricamente de forma sucesiva a medida que avance la investigación.

El centro del círculo estará constituido por las preguntas de investigación enunciadas en forma de objetivos e hipótesis y la fundamentación del método para abordarlas. El primer gran círculo concéntrico añadido tratará las distintas versiones de

la tradición de las sociologías de lo líquido para explicar la emergencia del discurso líquido en lo social y lo educativo (*hipótesis 1*). Un segundo círculo planteará la pedagogía líquida y a la luz de ésta interpretará diversas tradiciones pedagógicas contemporáneas, tratando también de dilucidar su legitimidad (*hipótesis 2*). En el tercero, se procederá al estudio de las distintas tradiciones propuestas que podrían fundamentar una pedagogía líquida (*hipótesis 3*). Proceso que terminará —sólo aparentemente, dada la infinitud de la interpretación hermenéutica representada por la circularidad— otra vez volviendo a la pregunta inicial.



Los tres pasos que conforman cada itinerario circular consistirán en lo siguiente:

1. Heurística y búsqueda bibliográfica

Buscar los textos que convertiremos en fuentes a través de las preguntas que les formularemos y que serán las especificadas en

los objetivos y las hipótesis o a la parte de éstas que les correspondan.

2. Lectura e interpretación de los textos

Someter a crítica los textos y tratar de responder a las inquisiciones formuladas en objetivos e hipótesis.

3. Análisis de concordancia

Reflexionar sobre la concordancia entre la parte y el todo, es decir, entre la interpretación de los textos a la luz de las preguntas formuladas y la hipótesis a la que correspondan dichos textos y la tradición a la que representan.

F. Metodología

Introducción

Entendemos por metodología la fundamentación del método. El estudio y la exposición sistemática que da cuenta de unas ideas y teorías, fundamentalmente epistemológicas, que legitiman la forma en la que se va a proceder para desarrollar la investigación¹³.

Compartimos con Max Van Manen que un investigador en ciencias humanas es un teórico. «El teórico es un observador sensible de las sutilezas de la vida cotidiana, y a la vez un lector ávido de textos significativos de la tradición de las ciencias humanas, de las humanidades, la historia, la filosofía, la antropología y las ciencias sociales en tanto en cuanto pertenezcan a su ámbito de interés, que, en nuestro caso, son las exigencias teóricas y prácticas de la pedagogía»¹⁴. Máxime tratándose de un enfoque hermenéutico, todo método de investigación implica teoría.

Quienes, como Van Manen¹⁵, trabajan en el campo de la pedagogía desde este planteamiento, insisten en que esta perspectiva no ofrece un sistema basado en procedimientos ni prescripciones sino que, más bien, lo que hace es requerir la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y abierto a la experiencia. Como ya escribieron tanto Hans-Georg Gadamer en *Verdad y método* (1960) como Richard Rorty en *La filosofía y el*

¹³ FULLAT, O.: «Epistemologia de l'educació». Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. [Apuntes de curso de doctorado].

¹⁴ VAN MANEN, M.: *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, Idea Books, 2003, p. 47.

¹⁵ Van Manen estudió en la década de los sesenta, cuando en Alemania la orientación predominante de la formación de docentes era la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, y en los Países Bajos la *Fenomenologische Pedagogiek*. La primera, la Escuela Dilthey-Spranger-Nohl, utilizaba una metodología interpretativa o hermenéutica mientras que el movimiento holandés, la Escuela de Utrecht, tenía una orientación más descriptiva o fenomenológica. La pedagogía de Van Manen, como él mismo reconoce, bebe de ambas fuentes.

espejo de la naturaleza (1979), el auténtico método de la hermenéutica consiste en que no hay método.

Es decir, no hay un método preconcebido sino que es la hipótesis o la pregunta de investigación la que pide o necesita una u otra forma de llevar ésta a cabo. Es así como nosotros hemos elaborado nuestra propia forma de acercarnos a la pregunta formulada y en lo que sigue argumentaremos el por qué del método propuesto y trataremos de darle fundamento y legitimación. Para ello nos valdremos, en primer lugar, de la Hermenéutica filosófica fundamentalmente gadameriana y el por qué necesitamos comprender permanentemente para vivir; segundamente, del concepto de imaginario social de Charles Taylor que nos permitirá hablar de condiciones de posibilidad; terceramente de la mediación lingüística de Hayden White y su teoría del conocimiento histórico; en cuarto lugar, la Histórica de Koselleck, el sentido de interpretar textos del pasado y algunas de sus reflexiones sobre el papel de la historia como maestra; por último, del método de la reiteración, una metodología emergente que propone reinterpretar realidades históricas.

1. La Hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer

1.1. La teoría general del comprender

Se ha dicho que la Hermenéutica después de Gadamer se convirtió a finales del siglo XX y hasta ahora en la nueva *koiné* de Occidente¹⁶. Seguramente la elaboración del planteamiento que a lo largo de este capítulo llevaremos a cabo sea una muestra de ello.

El sentido de nuestro concepto de hermenéutica es, con Gadamer, que la acción y tarea de comprender no es una opción o pauta de acción de entre otras disponibles para el sujeto sino el modo de ser del propio *Dasein*, es decir de nuestro ser y estar en el mundo¹⁷. Esto implica que cualquier intento de estudiar un fenómeno, para nuestro caso desde las ciencias humanas¹⁸, ya sea desde un enfoque filosófico, sociológico o histórico, estará necesariamente mediatizado por nuestro «estar ahí» de cada momento y de cada época. Es por esto que cualquier tradición (incluyendo, por ejemplo, cualquier tradición historiográfica que haya estudiado una corriente educativa determinada), se ha vuelto de hecho cuestionable en el momento en que emerge una conciencia hermenéutica que quiere apropiarse de una forma distinta de esa tradición. Gadamer propone como grandes casos ejemplares de este proceso cuando San Agustín replantea el Antiguo Testamento o en la Reforma se desarrolla una hermenéutica protestante que pretende comprender la Sagrada

¹⁶ VATTIMO, G.: «Comprender el mundo-transformar el mundo». En HABERMAS, J.; RORTY, R.; VATTIMO, G. et al: *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Madrid, Síntesis, 2003, p. 61.

¹⁷ GADAMER, H-G.: *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, 2003, p. 12.

¹⁸ Aunque no únicamente desde ella, ya que la afirmación de la que arranca la nota es también válida, aunque con diversos matices, para los discursos acerca de las ciencias de la naturaleza y el sentido que les damos a ellas, en lo que abundará Gadamer a lo largo de su obra tematizando y discutiendo la antigua distinción diltheyana entre *Geisteswissenschaften* y *Naturwissenschaften*.

Escritura desde sí misma frente al principio de la tradición de la iglesia romana¹⁹.

Y es que la gran tesis de Gadamer es, según sus propias palabras, que «en toda comprensión de la tradición opera el momento de la historia efectual, y que sigue siendo operante allí donde ya se ha afirmado la metodología de la moderna ciencia histórica, haciendo lo que ha devenido incomprensible, como lo es el objeto de la física»²⁰. Cuando Gadamer habla de «historia efectual» estamos traduciendo «Wirkungsgeschichte» y tenemos que entender por ello los acontecimientos históricos en tanto que efectivamente existentes y no en el sentido de acontecimientos narrados. Es decir, hace referencia a una realidad en el sentido de la palabra alemana «wirklich», refiriendo lo real como lo efectivamente existente. De esta forma, lo que Gadamer viene a mostrar es que esa historia efectual —que es el conjunto de los condicionantes contextuales del presente en el que hacemos la interpretación de la tradición—, es inextricable de la interpretación misma y del acto de comprensión que llevamos a cabo por el solo hecho de tematizar una cuestión determinada.

La cuestión central de la hermenéutica filosófica es la relación de la interpretación con el tiempo ya que, como se suele decir, toda comprensión (*Verstehen*) sin un índice temporal se queda muda. «Ya se trate de la comprensión de un texto o se entienda ésta ontológicamente como proyecto (*Entwurf*) de existencia humana que propende a tener un sentido»²¹. Vale, pues, lo dicho tanto para los puros textos como para los constructos o fenómenos tales como el que proponemos de «pedagogía líquida». Y en nuestro trabajo trataremos aquí con fenómenos descritos y construidos teóricamente cuyo punto central, por decirlo en palabras de Koselleck: «sólo se puede experimentar en el propio tiempo de cada uno. (...) Todo comprender está vinculado por

¹⁹ GADAMER, H-G.: *Verdad y método*. Op. cit. p. 16.

²⁰ *Ibidem*, p. 16.

²¹ KOSELLECK, R.: «Histórica y hermenéutica». KOSELLECK, R. y H-G. GADAMER: *Historia y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 68.

principio al tiempo, no sólo a la situación temporal o al espíritu de la época (*Zeitgeist*) que determinan sincrónicamente al hombre, no sólo al decurso y al cambio del tiempo; la comprensión para Gadamer está ligada retrospectivamente (*zurückgebunden*) a la historia efectual (*Wirkungsgeschichte*), cuyos orígenes no se pueden calcular diacrónicamente»²².

Esta imposibilidad del cálculo diacrónico y la necesidad de la comprensión sincrónica en el ejercicio del estudio y la comprensión del fenómeno es en lo que se apoya nuestra investigación. En tanto que trata de hacer una lectura sincrónica, desde nuestro tiempo y a partir de un fenómeno presente (la pedagogía líquida), a través de la comprensión de una tradición (las fuentes ya mencionadas que serán en adelante objeto de estudio). De hecho, la comprensión a la que aspiramos con nuestro trabajo sobre la pedagogía líquida no es nada más que lo que Gadamer describe en *Verdad y Método* como la comprensión que media entre la historia y el presente: un acto de comprender que es mediación entre pasado y presente²³.

1.2. El círculo hermenéutico y la distancia en el tiempo

Estamos planteando una investigación que quiere comprender el papel de una tradición (de unas tradiciones) en un discurso y una práctica contemporánea. Se trata, luego, de relacionar una serie de ideas pertenecientes a un tiempo pasado con discursos y prácticas del momento presente. Vamos a ver qué nos puede decir la hermenéutica de la distancia en el tiempo.

El círculo hermenéutico había sido ya situado en un lugar central de la teoría de la interpretación y la comprensión por Schleiermacher, Dilthey y Heidegger. Gadamer lo retoma y nos recuerda la regla hermenéutica que lo sustenta: «comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo. (...)

²² Ibidem, p. 68.

²³ GADAMER, H-G.: *Verdad y método*. Op. cit. p. 15.

Aquí como allá subyace una relación circular. La anticipación de sentido que hace referencia al todo sólo llega a una comprensión explícita a través del hecho de que las partes que se determinan desde el todo determinan a su vez a este todo»²⁴. Parte y todo se presuponen recíprocamente para poder ser entendidos. Hay una «*expectativa de sentido*» que procede del contexto que lo precede y el movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo. Luego a partir de esa expectativa de sentido inicial, de la pregunta que nos hacemos y que nos mueve a la investigación, se trata, según Gadamer, de ir ampliando, lectura a lectura, idea a idea, la unidad del sentido comprendido en círculos concéntricos que se van añadiendo sucesivamente. El criterio para la corrección de la comprensión que se está llevando a cabo es el siguiente: *la congruencia de cada detalle con el todo*²⁵.

Según el filósofo de Heidelberg el círculo hermenéutico es lo que «describe la comprensión como la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete»²⁶. La anticipación de sentido, la expectativa de sentido de que hablábamos antes que guía nuestra comprensión viene determinada por nuestra relación por la tradición a la que pertenecemos, pero a la recíproca, esta relación con la tradición está sometida a un proceso de continua formación según cada intérprete. Con todo, para Gadamer esto tiene una consecuencia hermenéutica que es la «anticipación de la perfección». A saber: un presupuesto formal que significa que sólo es comprensible lo que representa una unidad perfecta de sentido. Es una presuposición que hacemos cada vez que leemos un texto. Una presuposición que domina nuestra comprensión y que está, sin embargo, en cada caso determinada por algún contenido²⁷.

Es ahora cuando Hans-Georg Gadamer trae a colación lo que en la hermenéutica de autores anteriores quedaba al margen: la

²⁴ GADAMER, H-G.: «La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico». *Verdad y método*. Op. cit. p. 360.

²⁵ Ibidem, p. 361.

²⁶ Ibidem, p. 363.

²⁷ Ibidem, p. 364.

distancia en el tiempo como clave de bóveda para la comprensión. En la teoría hermenéutica del romanticismo se pensaba la comprensión como la reproducción de una producción originaria²⁸. Sin embargo, para Gadamer es evidente que *cuando se comprende un texto, se comprende de un modo diferente que el autor que lo escribió, fundamentalmente por la distancia en el tiempo. Pero esa distancia no es un obstáculo que tenga que ser superado ya que, en contra del «presupuesto ingenuo del historicismo: que había que desplazarse al espíritu de la época, pensar en sus conceptos y representaciones en vez de las propias», (...) «se trata de reconocer la distancia en el tiempo como posibilidad positiva y productiva del comprender»*²⁹. Todos tenemos la experiencia de la imposibilidad de emitir un buen juicio o deliberar sobre la buena acción porque la inmediatez nos priva de suficiente distancia temporal para encontrar patrones más seguros.

Es ya canónica la crítica realizada por Arthur Danto al modelo del *cronista ideal*, que nos muestra como alguien que pudiera dar perfecta cuenta de cuanto sucede en un lugar y momento dados carecería de la perspectiva histórica y la suficiente distancia del tiempo como para otorgar sentido a lo descrito. Talmente como cuando el día 1 de agosto de 1914 la declaración de guerra austro-húngara se extendió a Rusia *no podía* decirse que ése era el comienzo de la Primera Guerra Mundial. O de la misma forma que el *De revolutionibus orbium caelestium* de Copérnico no significó en 1543 ninguna revolución. No lo haría hasta muchos años más tarde, ya que con los conocimientos disponibles en ese momento no se daban las condiciones necesarias para provocar una revolución inmediata³⁰. Para descubrir hoy su significado hace falta considerar simultáneamente su pasado y su futuro, disponiendo de la suficiente distancia en el tiempo para emitir juicios. Al igual que el *topos* hegeliano de la lechuza de Minerva que sólo levanta el vuelo en el crepúsculo. La sabiduría

²⁸ De ahí su divisa de «comprender al autor mejor de lo que él mismo se comprendía».

²⁹ Ibidem, p. 367.

³⁰ KUHN, T.: *La revolución copernicana*. Barcelona: Ariel, 1996, pp. 184-244.

y la lucidez es algo que sólo puede aparecer una vez que la luz deslumbrante del mediodía llega a su ocaso y entonces, ya con la pausa de la noche, los hechos acaecidos pueden ser ordenados, juzgados y comprendidos.

Para Gadamer la distancia es la única que permite una expresión completa del verdadero sentido que hay en las cosas. Sin embargo, eso no significa que este verdadero sentido se agote en llegar a un determinado punto final, sino que se trata de un proceso infinito. Y no sólo porque se puedan ir desconectando nuevas fuentes de error sino porque constantemente aparecen nuevas fuentes de comprensión que hacen patentes relaciones de sentido antes insospechadas³¹. No hay duda que el sentido al que podamos llegar con nuestra interpretación de las que presuponemos fuentes de la pedagogía líquida será una comprensión provisional. Y no sólo, si se me permite, por lo líquido y efímero del tema estudiado, sino por la propia condición hermenéutica de la infinitud del círculo interpretativo. Y es que «esta inacababilidad no es defecto de la reflexión sino que está en la esencia misma del ser histórico que somos. *Ser histórico significa no agotarse nunca en el saberse*»³².

Que el ser humano sea un ser histórico significa que a lo largo de su vida tiene libertad para hacer una cosa u otra, y precisamente porque tanto todo humano como lo que él hace muere y es finito, las posibilidades de hacer otra cosa distinta son infinitas. Es decir, que en la finitud del ser humano subyace la infinitud de sus posibilidades. Eso es ser histórico, el hecho que todo lo que se ha hecho y es, podía no haber sido.

A su vez, como indica el mismo Gadamer, sólo la distancia en el tiempo a partir de la conclusión de la investigación que planteamos, hará posible «resolver la verdadera cuestión crítica de la hermenéutica: la de distinguir los prejuicios verdaderos

³¹ GADAMER, H-G.: *Verdad y método*. Op. cit. pp. 368-369.

³² *Ibidem*, p. 372.

bajo los cuales *comprendemos* de los *falsos* que producen *malentendidos*». Así las cosas, no obstante la provisionalidad inevitable de nuestra investigación y dado que no hay salvación ni atajo posible para sortear esta verdad hermenéutica, seguiremos adelante y nos dispondremos a dar de una vez con la «condición hermenéutica suprema: que la comprensión comienza allí donde algo nos interpela», y a conocer «su exigencia: poner en suspenso por completo los propios prejuicios»³³.

Por lo tanto, una vez planteada nuestra investigación, con sus prejuicios, sus hipótesis, sus objetivos y la pregunta que nos inquietó (y nos inquieta), la que nos movió a este trabajo y bajo la cual se interpela a las fuentes en busca de una respuesta, es cuando llega el momento de tratar de responder a ella. De hecho, precisamente se dice en *Verdad y Método* que propiamente «la suspensión de todo juicio y, a *fortiori*, de todo prejuicio, tiene la estructura lógica de la *pregunta*. La esencia de la pregunta es el abrir y mantener abiertas las posibilidades»³⁴. Eso es lo que trataremos de hacer en los capítulos ulteriores, poner en suspenso nuestros prejuicios. Aún a sabiendas que no podemos abstraernos totalmente ni hacer una crítica exhaustiva de éstos ya que el sujeto no puede trascender la tradición a la que pertenece. No disponemos de un punto cero desde el que llevar a cabo esa tarea y, además, no podemos (es una imposibilidad hermenéutica) aspirar a comprensión alguna sin una anticipación o expectativa de sentido que nos guíe a lo largo de la lectura.

Ya hemos visto como Gadamer rebate el modelo epistemológico que proponía la *autoextinción del historiador* como intérprete – fórmula propuesta por Ranke para preservar la objetividad del conocimiento– porque éste hacía abstracción de la pertinencia del intérprete a una constelación del entender³⁵. De esta forma Gadamer rehabilita los prejuicios como condiciones de la verdad.

³³ Todas las citas de este párrafo corresponden a *Verdad y método*. Op. cit. p. 369.

³⁴ *Ibidem*, p. 369.

³⁵ GRONDIN, J.: *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder, 2003, pp. 104-146.

Entendiendo la verdad como concordancia entre el entender y la cosa, pero como una concordancia constantemente mediada por prejuicios. Quedémonos con la inevitabilidad de los prejuicios (y su dirimirse entre legítimos e ilegítimos con la distancia del tiempo) y, a la par, con el concepto de conciencia histórica de Gadamer que se basa en el saberse ésta obrada y sustentada por la historia misma, es decir, una conciencia histórica que reconoce su historicidad. Tenemos así que toda mirada al pasado está condicionada por nuestra situación en el presente, nuestro contexto, nuestros prejuicios y por nuestras preocupaciones aquí y ahora.

Por todo esto intentaremos sustraernos de la *falacia historicista* que olvida su propia historicidad y que en su comprensión misma no muestra la realidad de la historia. Es al contenido de este requisito a lo que Gadamer llama «historia efectual». Ahora —prevenidos estamos—, ya sabemos que forma parte indisoluble del propio acto del interpretar y el comprender. Y lo primero no es un acto complementario ni posterior de lo segundo, sino que «comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión»³⁶.

³⁶ GADAMER, H-G.: *Verdad y método*. Op. cit. p. 378.

2. Giro lingüístico, historia conceptual, historia post-social

Antes de introducir las nociones de *imaginario social* de Charles Taylor y *mediación lingüística* de Hayden White deberemos contextualizarlas dentro del paradigma teórico al que pertenecen. Se trata de un paradigma emergente que en los últimos años se está dando en llamar *historia post-social*. Aunque quien utilizó por primera vez este nombre fue Patrick Joyce³⁷, es Miguel Ángel Cabrera quien ha hecho más por elaborarlo y difundirlo tanto en España como en el mundo anglosajón³⁸ y es por ello que tendremos en cuenta sus artículos de referencia al respecto para elaborar la relación de este paradigma con los conceptos de Taylor y White.

Para empezar, daremos breve cuenta de los dos paradigmas de la investigación social que preceden la aparición de este tercero emergente del que hablamos. En primer lugar, encontraríamos el *objetivista-materialista-estructuralista* que está fundado sobre el supuesto que la sociedad constituye una estructura objetiva y que, en razón de ello, la posición que las personas ocupan en la esfera social y sus condiciones sociales de existencia determinan su conciencia e identidad que proporcionan la explicación última de la conducta de los agentes, individuales o colectivos. En segundo lugar, estaría el *subjetivista-idealista-individualista*, un paradigma erigido en oposición al primero y basado en la noción de individuo como agente histórico autónomo, autoconsciente y fuente y motivación de sus propias acciones y las relaciones sociales a las que éstas dan lugar³⁹. Pero, como ha dicho Taylor, es una falsa dicotomía la que opone las ideas y

³⁷ La obra de referencia a este respecto es, incluyendo su introducción al volumen: JOYCE, P. (Ed.): *The social in question. New bearings in history and the social sciences*. Londres, Routledge, 2002.

³⁸ Así lo juzga Manuel PÉREZ LEDESMA en «Historia social e historia cultural. (Sobre algunas publicaciones recientes)», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 2008, vol. 30, pp. 235 y ss.

³⁹ CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos». *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, núm. 2, 2003, pp. 6-8.

los factores materiales como agentes causales, ya que «lo que encontramos en la historia de la humanidad es más bien un abanico de prácticas que son ambas cosas al mismo tiempo»⁴⁰.

Habría aparecido después, como resultado del declive del concepto de lo social⁴¹, un planteamiento denominado por algunos *giro cultural* (que en historia se tradujo en la llamada *historia cultural*), que afirma que la esfera de la cultura no sería un mero reflejo de las condiciones sociales y que desempeñaría «una función activa en la configuración de los procesos sociales y de la práctica de los agentes históricos, proporcionando a éstos los dispositivos simbólicos mediante los cuales interpretan al realidad»⁴². No obstante –y está será la crítica fundamental a partir de la cual se propondrá el nuevo paradigma– la *historia cultural* atribuye una «autonomía plena a dicha esfera [cultural] y, en consecuencia, la convierte en fundamento causal de la acción», cosa que lleva a la «necesidad de “restaurar” la libertad plena de los agentes para imaginar y definir el mundo social en que viven»⁴³. Desde este punto de vista, esta tercera teoría no logró superar la dicotomía expuesta inicialmente entre la noción objetivista y subjetivista ya que acabó acrecentando la autonomía de los sujetos y engrosando las filas del paradigma subjetivista. Es en este contexto que cabe entender la aparición

⁴⁰ TAYLOR, C.: *Imaginario sociales modernos*. Barcelona, Paidós, 2006, p. 47.

⁴¹ La crisis de la noción de estructura social como base de la concepción de la sociedad y de los problemas sociales en cuyo regazo se gestó y desarrolló la Modernidad y el Estado del bienestar ha sido tematizado, entre otros, por Nikolas ROSE: «The death of the social? Re-figuring the territory of government», *Economy and Society*, vol. 25, núm. 3, 1996, pp. 327-356. Véase también BEST, S.: «Zygmunt Bauman: Personal reflections within the Mainstream of Modernity», *The British Journal of Sociology*, vol. 49, núm. 2, 1998, p. 312.

⁴² Para el giro cultural véase JAMESON, F.: *The Cultural Turn: Selected Writings on the Postmodern, 1983-1998*. Verso, London and New York, 1998 y GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1987, para el entrecomillado, CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social... Op. cit. p. 12.

⁴³ La última cita pertenece a Sara MAZAH: «The social imaginary of the French Revolution: the Third Estate, the National Guard, and the absent bourgeoisie», en JONES, COLIN y WAHRMAN (Eds.), *The age of cultural revolutions. Britain and France, 1750-1820*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 2002, p. 123, citada en CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos». *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, núm. 2, 2003, p. 12, a dónde pertenece también la primera.

de la llamada *historia post-social*, cuya aportación más importante es que ha dejado de «afrentar y plantear la cuestión de la vigencia y validez explicativa del concepto de sociedad exclusivamente en términos naturalistas y representacionistas»⁴⁴.

Podría decirse que el contexto filosófico en el que surgen estos paradigmas es lo que, bautizado por Gustav Bergmann y popularizado por Richard Rorty (1967)⁴⁵, se denominó *the linguistic turn*. Una forma de expresar en que consiste sería afirmar que supuso por parte del investigador «dejar de preguntarse qué es real y qué no lo es»⁴⁶. Gracias a ello se elaboró una nueva teoría de la verdad como coherencia que suprimía de la agenda de investigación el asunto de «cómo tender un puente sobre el abismo que separa al sujeto del objeto»⁴⁷. Todo esto significa dejar de considerar el conocimiento humano como *representación* o *espejo* de la realidad, lo que hay son descripciones lingüísticas más o menos útiles. Desde una perspectiva histórica, el giro lingüístico -haciéndose eco de las resonancias de los «juegos del lenguaje» de Wittgenstein- se caracterizó por destacar el papel del lenguaje en la elaboración de los discursos y en la manera de escribir la historia, una parcela hacia la que se trasladó, a partir de los años cincuenta, una parte del debate filosófico⁴⁸.

⁴⁴ CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos». Op. cit. p. 14.

⁴⁵ RORTY, R. (Ed.): *The linguistic turn. Essays in philosophical method*. Chicago, University of Chicago Press, 1967.

⁴⁶ Respecto la influencia del giro lingüístico sobre la Historia de la Educación, véase: COHEN, S.: «The Linguistic turn: the absent text of educational historiography», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* (HSE/RHÉ), vol. 3, núm. 2, 1991, pp. 237-248 y VIÑAO, A.: «Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo», *Anales de Pedagogía*, 14, 1996, pp. 157-214.

⁴⁷ RORTY, R.: «El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Para Hans-Georg Gadamer, en su centenario». En HABERMAS, J.; RORTY, R.; VATTIMO, G. et al: *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Madrid, Síntesis, 2003, p. 52.

⁴⁸ Aquí y en nuestra exposición de cómo aparece y qué papel toma la historia conceptual seguimos a KOSELLECK, R.: *Futuro Pasado*. Barcelona, Paidós, 1993, y a VILANO, C.: «Historia conceptual e Historia de la Educación». *Historia de la Educación*, núm. 25, 2006.

Desde siempre la historiografía tradicional -el empirismo positivista de Ranke pero también idealismos como el de Dilthey- había defendido la convicción de que su práctica de método *inductivista* se basaba en *transcribir* -en un caso- o *revivir* -en otro-, acontecimientos del pasado y su correspondencia con los sucesos que realmente se vivieron, según una visión clásica de la metafísica que identifica el ser con la verdad. En esta concepción se mezclan dos aspectos distintos: por un lado, la noción de acontecimiento y, por el otro, la de verdad, estableciéndose una correlación entre ambos al pretender la historia dar cuenta y razón -aunque sea de forma siempre perfectible- de un suceso tal como verdaderamente aconteció. Además, la historia tradicional no sólo confiaba en la realidad y la verdad del ser, sino también en la posibilidad de ser asumido por un sujeto que podía comunicarlo y transmitirlo. Pero también el posterior enfoque de la historia social, aun basándose en un método *deductivo* y admitiendo que «toda observación de la realidad está mediatizada por la perspectiva teórica desde la que se realiza» (...) [siguió sosteniendo] «que la teoría y los conceptos eran réplicas de la realidad»⁴⁹. Es decir, ambas perspectivas compartían el considerar que sus métodos (distintos pero igualmente científicos) eran lingüísticamente neutros, transparentes y permitían acceder a la realidad.

Con todo, aún siendo la aparición de la *historia conceptual* (*Begriffsgeschichte*) una consecuencia del *giro lingüístico*, ésta exigía un paso previo a la revisión de los discursos: atender a los conceptos no buscando la corrección de su definición sino su forma de desplegarse históricamente⁵⁰. Así la historia conceptual se encarga de estudiar el proceso a través del cual los conceptos se han articulado sincrónicamente al tematizar situaciones y diacrónicamente al asumir su modificación. Dicho en palabras de Reinhart Koselleck, uno de sus mayores

⁴⁹ CABRERA, M. Á.: «La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos», en FERRAZ, M. (Ed.): *Repensar la historia de la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 35-36.

⁵⁰ VILANOU, C.: «Historia conceptual...». Op. cit. pp. 36-37.

representantes, «la historia conceptual clarifica también la diversidad de niveles de los significados de un concepto que proceden cronológicamente de épocas diferentes. De este modo va más allá de la alternativa estricta entre sincronía y diacronía, remitiendo más bien a la simultaneidad de lo anacrónico, que pueda estar contenida en un concepto»⁵¹.

Según lo dicho, la historia conceptual trata de armonizar teóricamente la permanencia y el cambio del concepto y, «en la medida en que hace esto en el medio del lenguaje (en el de las fuentes y en el científico), refleja premisas teóricas que también tienen que cumplirse en una historia social que se refiera a los "hechos históricos"». De esta suerte, la historia conceptual no es una historia de las palabras ni de los términos, dado que la *Begriffsgeschichte* parte de una premisa según la cual una palabra se convierte en concepto cuando se carga de connotaciones particulares y se condensa en una experiencia histórica. Por otro lado, como indica Koselleck, «cada palabra, incluso cada nombre, indica su posibilidad lingüística más allá del fenómeno particular que describe o denomina. Esto es válido también para los conceptos históricos, aun cuando —en principio— sirvieran para reunir conceptualmente en su singularidad la compleja existencia de la experiencia. Una vez «acuñado», un concepto contiene en sí mismo la posibilidad puramente lingüística de ser usado de forma generalizadora, de formar categorías o de proporcionar la perspectiva para la comparación»⁵².

Así pues, la pretensión de la historia conceptual estriba en redescubrir la riqueza de la historia social a través de los conceptos, jugando implícitamente un papel de orientación teórica para el conjunto de la historia: «Los conceptos (*Begriffe*) que encapsulan las situaciones, vínculos y procesos del pasado se convierten, para los historiadores sociales que

⁵¹ KOSELLECK, R.: «Historia conceptual e historia social». *Futuro Pasado*. Op. cit. p. 123.

⁵² Todas las citas de este párrafo pertenecen al mismo texto de *Futuro pasado*. Op. cit. p. 123.

los manejan en el transcurso de su actividad científica, en categorías formales que establecen las condiciones de una historia posible. Sólo aquellos conceptos que pueden alegar perdurabilidad, un uso persistente y una aplicación empírica, es decir, los conceptos que pueden reclamarse estructurales, nos permiten ver cómo una historia anteriormente real puede parecer hoy una historia posible y ser representada así»⁵³.

La Historia conceptual es una consecuencia más de la presencia del giro lingüístico en el mundo de la historiografía (insistimos en ello, quepa aquí recordar que es Koselleck quien dio a conocer la obra de Hayden White al público alemán). En definitiva, para Koselleck, la historia conceptual produce enunciados estructurales a partir de sus premisas teóricas, y es gracias a la aplicación de aquéllos que puede existir una «historia social» que proceda al modo como se ha caracterizado la «historia post-social».

Si el grueso del debate en ciencias sociales había estado secularmente asentado «sobre el supuesto incuestionado de que el nexo entre concepto y realidad es siempre de representación», sólo cabía discutir cuál era el grado de perfección de ésta. En cambio, el nuevo paradigma girolingüista de la historia post-social ya no se orienta a «establecer el grado de correspondencia entre conceptos y realidad sino en indagar cómo y por qué (...) estos conceptos emergieron y adquirieron carta de naturaleza»⁵⁴. Ya Husserl había advertido en su fenomenología que la aparición del objeto no proviene del objeto mismo sino de la conciencia que se apercibe de él (el sujeto trascendental)⁵⁵. Del conjunto de todo esto se siguió el considerar que la

⁵³ SCHÖTTLER, P.: «Los historiadores y el análisis del discurso», *Taller d'Història*, núm. 6, 1995, p. 79.

⁵⁴ Estudios en esta línea corresponderían a lo que Patrick Joyce llama en la introducción a su volumen ya citado «estudios de arqueología de la epistemología de la modernidad». Las citas pertenecen a CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social y...». Op. cit., pp. 15 y 16.

⁵⁵ HUSSERL, E.: *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993, véase especialmente la sección primera y cuarta; y HUSSERL, E.: *El artículo de la Encyclopaedia Britannica*. México, UNAM, 1990.

emergencia de conceptos como el de «individuo» o «sociedad» no son fases de un progreso epistemológico y de perfeccionamiento de las categorías conceptuales con que nombramos y representamos la realidad sino un cambio o mutación de la manera en que nos apercibimos de y conceptualizamos esa realidad. Es así como se ha ido reconociendo «la idea de que categorías organizadoras y analíticas de la vida social como de la sociedad no son meras representaciones o etiquetas de la realidad social, sino más bien, *construcciones* significativas de ésta»⁵⁶. Es decir, el *discurso* no es un medio de transmisión de los significados de la realidad por parte de sujetos racionales que lo utilizan a su antojo, sino un componente activo en el proceso de constitución de estos significados, y deviene así una «auténtica variable independiente» en la configuración de los procesos históricos⁵⁷. De ahí que «todo concepto sólo puede ser descifrado en términos del "lugar" que ocupa en relación con los otros conceptos de la red (y no, se entiende, en términos de su vínculo referencial)⁵⁸. Con lo que de lo que se trata no es de *determinar* si es líquida o no la pedagogía «real», sino de ver cómo emerge la pedagogía líquida entendida como discurso, teórico y práctico, en relación a los otros conceptos de la trama categorial de la Modernidad Líquida.

Llegamos a dónde íbamos. Tal y como dice Cabrera, esa trama categorial, la doble condición de la cual acaba de aparecer (las categorías organizadoras y analizadoras de lo social son a la vez entidades históricas y construcciones significativas), es lo que pretende captar el concepto de *imaginario social*.

⁵⁶ CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social y...». Op. cit. p. 20.

⁵⁷ CABRERA, M. Á.: *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid, Cátedra, 2001, p. 52.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 54.

3. El imaginario social de Charles Taylor

Vamos con la noción de *imaginario social*. Este es un concepto ampliamente utilizado en las ciencias sociales, primero sólo en algunos estudios de antropología simbólica pero más recientemente en muchos otros campos como en la sociología, la ciencia política o la antropología general. Si bien es cierto que no existe, hoy por hoy, una teoría compartida en torno a lo *imaginario* y se trata en ese sentido de una noción en construcción⁵⁹, sin perjuicio de ello nosotros nos vamos a limitar a tomar el concepto de Charles Taylor.

La noción de imaginario social

Según Taylor, el imaginario social es la forma en que las personas «imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas»⁶⁰.

Se aludiría así a «algo más amplio y profundo que las meras construcciones intelectuales elaboradas al reflexionar sobre la realidad social de un modo distanciado»⁶¹. Y es que es importante subrayar, y así lo hace el propio Taylor, que el término imaginario social no se refiere a «un conjunto de ideas, sino más bien a lo que las sustenta y a través de lo cual éstas

⁵⁹ Así lo ha afirmado ANZALDÚA, R. A. en «Lo "imaginario" en Ciencias Sociales. Reflexiones sobre las posibilidades de una noción ambigua». Entre los distintos autores que utilizan este concepto cabe destacar a: Michel MAFFESOLI (del que nos ocuparemos en otro capítulo de esta tesis) y su trabajo «El imaginario social», en *Imaginario: horizontes plurales*, de Avilio VERGARA; Jean DUVIGNAUD, *El juego del juego*; Gilbert DURAND, *Las estructuras antropológicas de lo imaginario, y Lo imaginario*; y los dos tomos de *La institución imaginaria de la sociedad*, de Cornelius CASTORIADIS.

⁶⁰ TAYLOR, C.: «Modern social imaginaries», *Public Culture*, vol. 14, núm. 1, 2002, p. 107.

⁶¹ TAYLOR, C.: «Modern social imaginaries». Op. cit. p. 106.

tienen sentido»⁶². Es decir que no se trata de «ideas o creencias que poseen los individuos, sino, por el contrario, a los supuestos subyacentes que hacen posibles, pensables, esas ideas y creencias»⁶³. Eso sí, en este caso, y contrariamente al supuesto que atribuíamos antes a la historia cultural, el imaginario social no es considerado como una esfera autónoma que pueda ejercer las funciones de variable independiente respecto a las ideas y creencias de los agentes históricos o de sus prácticas. El imaginario social –en tanto que «supuestos subyacentes» a modo de condiciones de posibilidad de que sean pensables las ideas y las creencias– y las propias «ideas y creencias» de un momento histórico dado se influyen recíprocamente, y pueden contribuir ambos a la transformación de los otros⁶⁴.

La categoría de imaginario social es muy similar a la que elaboró Foucault bajo el nombre de «campo epistemológico» o *episteme*, refiriéndola al conjunto de límites empíricos que producen y condicionan lo pensable en el pensamiento de una época, «a partir de lo cual resultan posibles conocimientos y teorías»⁶⁵. Dicho en palabras de Taylor, el imaginario social es «la concepción colectiva [*common understanding*] que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad»⁶⁶. Este concepto «designa al conjunto de supuestos, generalmente implícitos, sobre la naturaleza y el modo de funcionamiento de las sociedades humanas prevaliente en una situación histórica dada»⁶⁷. El caso es que, al prefigurar las expectativas de los actores históricos, el imaginario social establece –y en esto queremos hacer énfasis ya que es el punto clave en que nos apoyaremos para elaborar nuestra investigación–

⁶² Ibidem, p. 91.

⁶³ CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social y...». Op. cit. p. 21.

⁶⁴ Sobre esta cuestión de la influencia recíproca abundaremos en el próximo apartado en que trataremos de la *mediación lingüística* de Hayden White.

⁶⁵ FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, p. 7.

⁶⁶ TAYLOR, C.: «¿Qué es un imaginario social?». En *Imaginarios Sociales Modernos*. Barcelona, Paidós, 2006, p. 37.

⁶⁷ CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social y...». Op. cit. p. 20.

las condiciones de posibilidad de la acción. La relación entre las acciones o las prácticas de los agentes históricos y el imaginario social es tal que este conocimiento compartido es el que hace posible y «pone a disposición de los individuos un “repertorio” de acciones colectivas acordes a cada sector de la sociedad»⁶⁸. Se trata, pues, de una «clase de entendimiento a un tiempo fáctico y normativo», dándonos un sentido de cómo las cosas suelen ser y, a la vez, de cómo deberían ser para ser consideradas prácticas válidas⁶⁹.

La consecuencia teórica más importante de este punto de vista sería que «la práctica de los sujetos –la manera en que éstos responden o reaccionan frente a la presión de los hechos de la realidad social no está determinada por los hechos mismos, sino por la forma históricamente específica en que éstos han sido dotados de significado mediante un cierto imaginario social», lo que «no significa que la realidad social no sea un ingrediente constitutivo de los fenómenos históricos y que no intervenga en la configuración de la práctica de los agentes, sino que esa contribución no la hace en calidad de dominio objetivo, sino en calidad de mero entorno material o referente factual de dicha práctica» y sin poder de determinación causal⁷⁰.

En este sentido, la introducción del concepto de imaginario social como patrón categorial de organización de la vida social, implica negar el que las reacciones de los sujetos ante unas condiciones materiales de existencia dadas –como puedan ser las actuales caracterizadas con la metáfora de lo líquido– estén predeterminadas más o menos *a priori*. Lo que no significa, en ningún caso, negar que las condiciones sociales –las de la Modernidad Líquida o cualesquiera que fueren– impongan límites y puedan determinar la práctica de los individuos. En definitiva, lo que el concurso del imaginario social en el proceso de conocimiento histórico supone es que «toda reacción frente a la

⁶⁸ TAYLOR, C.: «Modern social imaginaries». Op. cit. 107.

⁶⁹ TAYLOR, C.: «¿Qué es un imaginario social?». Op. cit. p. 38.

⁷⁰ CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social y...». Op. cit. pp. 22 y 23.

realidad externa depende siempre del imaginario social mediante el cual dicha realidad es aprehendida y dotada de sentido»⁷¹.

Pongamos un ejemplo que ha trabajado el mismo Taylor. La transformación del modelo de «educación» y sociabilidad de la clase nobiliaria entre los siglos XV y XVI. El caballero dejó de precisar una formación especial en armas para pasar a necesitar una instrucción humanística en aras a desarrollar la habilidad del asesoramiento y la persuasión. El imaginario social cambió y «en lugar de enseñar a tu hijo el arte de la justa, era mejor que leyera a Erasmo o a Castiglione, para que supiera hablar bien, causar buena impresión y conversar de forma persuasiva con otros en las más diversas situaciones. Esta formación adquiriría su sentido en el nuevo espacio social, de acuerdo con las nuevas formas de sociabilidad (...). El paradigma que definía la nueva sociabilidad no era el combate ritualizado, sino la conversación (...). Todas estas cualidades quedaban muchas veces resumidas en el término «cortesía», cuya etimología apunta hacia el espacio en que debía desplegarse. Era éste un término viejo ya (...) pero su significado había cambiado»⁷².

Expuesta esta teoría del imaginario social, ¿cuál ha sido la razón de haber profundizado en ella? La forma en que vamos a usar la categoría de imaginario social como analizadora en cada una de las tradiciones que formarán el cuerpo central de la tesis. Así, trataremos de averiguar si es posible hablar de «imaginario social líquido» en el sentido de la definición de Taylor para, en caso de ser así, preguntarnos como siguiente paso si este hipotético imaginario puede funcionar como condición de posibilidad de la pedagogía líquida, entendida tanto como discurso teórico (ideas y creencias) como práctico (acciones de los agentes históricos). También será momento de preguntarse si pudiera hablarse de «imaginario pedagógico líquido», y si dentro del mismo cabrían bien como ideas y creencias o como supuestos subyacentes el modelo de persona

⁷¹ Ibidem, p. 29.

⁷² TAYLOR, C.: *Imaginario Sociales Modernos*. Op. cit., p. 50-51.

líquida del taoísmo, los fines de la educación de la filosofía de Jacotot o los medios de la Escuela Nueva. Y, a su vez, si estas tradiciones pudieran considerarse condiciones necesarias o contingentes de la existencia de un tipo de discurso y/o práctica de pedagogía líquida. Incluso, siendo coherentes con la teoría expuesta, podríamos especular sobre, si no lo son ahora, si lo podrían llegar a ser en el futuro, con un imaginario social distinto que configurara la realidad de otra forma.

4. La mediación lingüística de Hayden White

A continuación vamos a exponer la propuesta epistemológica de Hayden White⁷³, que históricamente, forma parte del movimiento de reacción crítica contra las corrientes objetivistas y representacionistas del conocimiento social e histórico⁷⁴ que suponen que el resultado de una investigación en estos campos es una representación objetiva de la realidad.

4.1. El papel del lenguaje y la tradición

El primer argumento de White es que las propiedades y los significados de los hechos históricos no son inherentes a los hechos mismos, sino que se constituyen como tales durante el transcurso del proceso investigador. Luego lo que el historiador hace no es un registro de los hechos y sus conexiones sino la organización conceptual y significativa de ellos mismos en función de sus preconcepciones («prejuicios» o «expectativa de sentido», diría Gadamer). Con lo que las narraciones e interpretaciones que hace la historia serían el resultado de incorporar los hechos a un patrón previo (que White identifica con dispositivos lingüísticos) de representación que no deriva de los hechos mismos⁷⁵.

⁷³ Para ello seguiremos el estudio crítico de Miguel Ángel CABRERA: «Hayden White y la teoría del conocimiento histórico. Una aproximación crítica». *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, núm. 4, 2005, pp. 117-146.

⁷⁴ Es el caso del «modelo nomológico-deductivo» defendido por C. G. Hempel (que asimila la historia a las ciencias naturales) y la llamada «visión narrativa de la explicación histórica» (o realismo narrativo), sostenida por filósofos analíticos como W. Dray y W. B. Gallie. Ambas posturas filosóficas presentan diferencias sustanciales pero comparten el supuesto de que la obra histórica contiene representaciones objetivas de la realidad, bien sea de las leyes que rigen ésta (en el primer caso), bien sea de la conexión existente entre los hechos (en el caso de la segunda). Así lo expone el propio Hayden WHITE en «The politics of contemporary Philosophy of History», *Clio*, 3, 1 (1973), pp. 35-53 e «Interpretation in History». *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1978, pp. 54-55 y 77. Citado en el estudio de Cabrera referenciado en la nota anterior.

⁷⁵ CABRERA, M. Á.: «Hayden White y...». Op. cit. p. 119.

La idea de que la relación entre historiador y realidad histórica estaba mediada ya existía mucho antes, claro, pero se atribuía las más de las veces a la ideología subjetiva del historiador. White habla, en cambio, de la variable del contexto cultural al que pertenece el historiador y que le viene impuesta (asunto que Gadamer también trató refiriéndose a la historicidad del historiador y su pertenencia a una «tradición» y a la cuestión ya examinada de la «historia efectual»). Pero el aspecto que más nos interesa de Hayden White es el que tiene que ver con la identificación de la variable mencionada (mediadora entre el historiador y la realidad) con las estructuras lingüísticas⁷⁶. De hecho, su punto de partida es que toda obra histórica consta de dos niveles, a saber: el explícito de los datos, teorías y explicaciones o narraciones y el implícito de los supuestos subyacentes asumidos y aplicados inconscientemente por el historiador (al que White denomina *metahistoria*)⁷⁷. Como consecuencia de esto —y aquí el papel de Gadamer fue decisivo dentro de los cambios epistemológicos consolidados en la segunda mitad del siglo XX— se «abandonaba la visión de que hay un punto final natural de proceso por el que se llega a la comprensión de la materia, la *misa*, de la *Iliada* o de cualquier otro objeto; algo así como un plano en el que ya hemos cavado tan hondo que nuestra pala se dobla. No hay ningún límite a la capacidad de imaginación humana, ningún límite a la capacidad para redescubrir un objeto y ponerlo así en un nuevo contexto»⁷⁸. De suerte que no existe un lugar *exterior* a la historia desde el

⁷⁶ Aunque es una afirmación clásica de Gadamer el que «toda experiencia de mundo es posibilitada y *mediada lingüísticamente*» y que «el mundo es aprehendido y constituido lingüísticamente en el mismo acto», nosotros no lo hemos expuesto en el apartado que le hemos dedicado por considerar que la trama de White, aún no siendo él quien acuñó el concepto de *mediación lingüística*, se adaptaba mejor a nuestro propósito argumentativo ya que está vinculado directamente con el ejercicio historiográfico, lo ha elaborado en esta dirección y ha sido por ello centro del debate hasta hoy en este campo. Sin embargo, esto no será óbice para que hagamos referencias a lo largo de la exposición en los puntos que creamos de especial relevancia subrayar o en aquellos de los que Gadamer discrepe.

⁷⁷ CABRERA, M. Á.: «Hayden White y...». Op. cit. p. 120.

⁷⁸ RORTY, R.: «El ser que puede ser comprendido...». Op. cit. p. 53.

cual quepa pensar la identidad de un problema a lo largo de un proceso de distintos intentos históricos por resolverlo⁷⁹.

Para White –entrando ya en su concepción de la mediación lingüística– el lenguaje que utiliza el investigador, contra la visión instrumental y denotativa del lenguaje, no es sólo un medio para presentar resultados sino que afecta de forma directa a esos resultados. Porque el lenguaje implica siempre una estructura previa de comprensión de la realidad. Además, White dice que esos supuestos generales sobre el mundo humano no son entidades teóricas fruto de la observación de la realidad sino presupuestos implícitos sobre ésta que operan como una variable independiente del proceso de conocimiento. De tal forma que «el historiador opera dentro del lenguaje y no a través del lenguaje»⁸⁰. Esto quiere decir que es el lenguaje el que establece los criterios de relevancia a la hora de seleccionar y ordenar los hechos, definir las preguntas, etc., y como todo código, hace posible pero a la vez pone límites a lo que puede decirse sobre la realidad. Pero una cosa es decir que el lenguaje condiciona lo que pueda decirse sobre la realidad y otra que lo determina. White mantiene que «un análisis de cualquier tipo de texto debe tener en cuenta la forma en que usa los distintos códigos, a qué paradigma pertenece su lenguaje, y establecer qué puede decir sobre el mundo»⁸¹.

En palabras de Gadamer en *Verdad y método*: «el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación»⁸². Asimismo, la esencia misma de cualquier tradición que pretendamos estudiar se caracteriza igualmente por su lingüisticidad. De forma que lo que llega hasta nosotros en forma de tradición lingüística no es «lo que ha quedado, sino algo que se transmite», por ejemplo, a través de un relato

⁷⁹ CRUZ, M.: *Filosofía contemporánea*. Madrid, Taurus, 2002, p. 227.

⁸⁰ CABRERA, M. Á.: «Hayden White y...». Op. cit. p. 122.

⁸¹ WHITE, H.: «An old question raised again: Is historiography Art or Science? (Response to Iggers)». *Rethinking History*, vol. 4, núm. 3, 2000, p. 394.

⁸² GADAMER, H-G.: *Verdad y método*. Op. cit. p. 467.

directo en la que tienen su vida el mito, la leyenda, los usos y las costumbres⁸³. Sería un grave malentendido –nos dice Gadamer– si para comprender pretendiéramos desconectar lo único que hace posible la comprensión. «Pensar *históricamente* quiere decir en realidad *realizar la transformación que les acontece a los conceptos del pasado* cuando intentamos pensar en ellos. Pensar históricamente entraña en consecuencia siempre una mediación entre dichos conceptos y el propio pensar. Querer evitar los propios conceptos en la interpretación no sólo es imposible sino que es un absurdo evidente»⁸⁴.

De hecho, subrayando lo dicho, se ha afirmado que, después de Gadamer, la cacareada sentencia marxiana de las *Tesis sobre Feuerbach* debería reformularse así: «Hasta ahora los filósofos han creído que sólo interpretaban el mundo, pero en verdad lo transformaban»⁸⁵.

Hayden White, al igual que Koselleck hacía con la *Geschichte* y la *Historie*, también distingue entre la cosa misma y la representación que el historiador hace de ella: entre acontecimiento (*event*) y hecho (*fact*). El primero es un «acontecer que sucede en un espacio y un tiempo materiales» y el segundo «un enunciado acerca de un acontecimiento en forma de una predicación». Siendo así que «los acontecimientos ocurren y pueden estar más o menos atestiguados por las fuentes y los hechos son construidos conceptualmente, figurados a través de la imaginación y sólo tienen existencia en el pensamiento y el lenguaje»⁸⁶. Es decir, que la realidad proporciona los datos pero la forma de narrarlos e incluso de objetivarlos varía en función de la estructura conceptual de que se disponga en cada caso, que es al que convierte los acontecimientos (*events*) en hechos (*facts*). Así las cosas, queda claro que el historiador no

⁸³ Ibidem, p. 468.

⁸⁴ Ibidem, p. 476 y 477.

⁸⁵ VATTIMO, G.: «Comprender el mundo-transformar el mundo». En HABERMAS, J.; RORTY, R.; VATTIMO, G. et al. Op. cit. p. 61.

⁸⁶ WHITE, H.: «An old question raised again...». Op. Cit. p. 397.

descubre y representa sino que traduce y codifica mediante «protocolos de representación lingüística del presente»⁸⁷.

La narración sirve para transformar en una historia una lista de acontecimientos históricos que de otra forma serían sólo una crónica⁸⁸. Para White, lo que hace el historiador es traducir los acontecimientos en ficciones «todas representaciones del pasado que pueden ser encontradas en los escritos de los historiadores –aunque ellos puedan muy bien haberlas basado en hechos– pueden ser consideradas como ficciones»⁸⁹. El mismo White pone el ejemplo de Gibbon, quien atiende a la veracidad de los acontecimientos y separa la verdad de la mentira, pero realiza a la vez una operación de composición al «tramarlos» como manifestaciones de un proceso histórico de «decadencia y caída» del Imperio Romano⁹⁰. De ahí que haya algún autor, al final de este capítulo, que nos diga que antes que a Gibbon es mejor leer a Ovidio para entender a Roma.

4.2. El criterio de validez de una interpretación

Volviendo a la epistemología, lo que, según White, implica el concepto de *mediación lingüística* es que la verdad de los acontecimientos no garantiza la verdad de las explicaciones. Con lo que el «criterio de validez» no puede depender del «contenido factual» y las interpretaciones históricas devienen «incommensurables»⁹¹. Si se tratara de representar sería lógico y relativamente fácil usar los referentes reales para verificar o falsar explicaciones, pero al producir significados, los recursos a la verificación o falsación empíricas son inviables.

⁸⁷ CABRERA, M. Á.: «Hayden White y...». Op. cit. p. 126.

⁸⁸ A propósito de esto existe el tópico o modelo del *cronista ideal*, acuñado por Arthur Danto y que trataremos más adelante en el apartado sobre Koselleck y las acepciones de la *historia magistra vitae*.

⁸⁹ WHITE, H.: «An old question raised again:...». Op. cit. p. 405.

⁹⁰ Citado en CABRERA, M. Á.: «Hayden White y...». Op. cit. p. 130.

⁹¹ WHITE, H.: «Interpretation in history». *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1978, pp. 55-56. Citado en CABRERA, M. Á.: «Hayden White y...». Op. cit. p. 130 y 131.

Por lo que para considerar cierta una interpretación histórica se depende de que «haya sido forjada mediante categorías de una concepción general de la historia humana que esté culturalmente vigente y se ajuste a los patrones de significado de la audiencia», es decir, que haya «complicidad retórica entre historiador y lector para ganar la credibilidad y la autoridad epistemológica»⁹².

Sobre el asunto de la corrección de una interpretación, el punto de vista de Gadamer es distinto, aún partiendo de la misma base. Y es que para el filósofo alemán «la vinculación a una situación no significa en modo alguno que la pretensión de corrección que es inherente a cualquier interpretación se disuelva en lo subjetivo u ocasional»⁹³. Gadamer dice que comprender un texto significa saber que sigue siendo el mismo texto aunque pueda interpretarse de formas distintas y que esto no relativiza la pretensión de verdad de una interpretación dado que el carácter lingüístico le es inherente⁹⁴. Gadamer argumenta que la lingüisticidad de la comprensión en la interpretación no genera un segundo sentido además del comprendido e interpretado. De hecho los conceptos interpretativos «se determinan por el hecho de que desaparecen tras lo que ellos hacen hablar en la interpretación», con lo que «paradójicamente, una interpretación es correcta cuando es susceptible de esa desaparición»⁹⁵.

Al respecto de las críticas recibidas por el planteamiento de Hayden White, destaca Cabrera la del paradigma objetivista, por adolecer con frecuencia, por un problema de inconmensurabilidad referido a la dificultad para comprender un paradigma teórico desde los parámetros de otro, de la consiguiente tendencia a traducir el primero a los términos del segundo. Y es que, al dar por supuesto que toda realidad es objetiva se tiende a creer que toda negación de la objetividad es sinónima de la negación de la realidad, cosa que no se puede atribuir a Hayden White ya que sí

⁹² Ibidem, p. 131.

⁹³ GADAMER, H-G.: «El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica». *Verdad y método*. Op. cit. p. 477.

⁹⁴ Ibidem, p. 478.

⁹⁵ Ibidem, p. 478.

reconoce diferencias entre hecho y ficción como entre historia y literatura⁹⁶. Contra otra de las críticas recibidas por White, argumenta Cabrera que ciertamente se aqueja esta teoría de tomar una concepción del lenguaje excesivamente formal mientras que, en los últimos años, se ha forjado una concepción histórica del mismo, según la cual el lenguaje se gesta y transforma en interacción con el mundo. De resultas de esto cabe resolver que «lo que media en la relación entre historiador y realidad histórica no es el lenguaje como estructura formal, sino el lenguaje como patrón conceptual de significados». Es decir, lo que media es el imaginario, a través de las teorías y filosofías de la historia de las que esos imaginarios son la matriz discursiva⁹⁷. Gadamer comparte esta visión del lenguaje acorde con una noción de éste como un resultado histórico más allá de su aspecto formal ya que «verdaderamente nos quedaríamos con muy poco si apartáramos la vista del contenido que nos transmiten las lenguas y quisiéramos pensar éstas sólo como forma»⁹⁸.

Finalmente, el mismo Cabrera plantea un último reparo a la teoría original de Hayden White que él mismo se encarga de solventar. Se trata de que, aún siendo cierto que: a) hay una discontinuidad lógica entre acontecimiento y explicación, b) el lenguaje media entre historiador y realidad, y c) el conflicto entre interpretaciones no se puede dirimir apelando a lo factual; ello no implica que las explicaciones históricas sean inmunes a la realidad. Y esto por tres razones vinculadas con la relación de la historia con el presente. Primero, porque la realidad que desestabiliza la explicación histórica no es la realidad del pasado sino la realidad del presente. Segundo, porque lo que provoca la decadencia de una explicación histórica no es la refutación empírica sino la crisis de la teoría que le sirve de base y que tiene lugar también en el presente. Tercero, porque el impacto de la realidad contra la explicación histórica

⁹⁶ CABRERA, M. Á.: «Hayden White y...». Op. cit. p. 133.

⁹⁷ Ibidem, p. 136.

⁹⁸ GADAMER, H-G.: «El lenguaje como medio...». *Verdad y método*. Op. cit. p. 486.

no es directo sino mediado, a través de un patrón discursivo de significados perteneciente, una vez más, al presente⁹⁹.

4.3. Implicaciones teóricas

En definitiva, de lo expuesto hasta aquí podemos sacar varias conclusiones. En primer lugar que las teorías de las que se sirva un investigador de lo social, sea una teoría epistemológica, metodológica u otra que verse sobre cualquier aspecto de lo social, son siempre proyecciones de un cierto imaginario. Un imaginario vinculado con la tradición vigente en ese momento dado. De esta suerte existe un estrecho vínculo entre teoría e imaginario, ya que la crisis de lo segundo provoca la crisis de la primera. ¿Y cuando entra en crisis un imaginario? «Los imaginarios entran en crisis cuando, con el curso de la aplicación práctica de sus supuestos y teorías, se pone de manifiesto que éstos no corresponden, como pretenden, con el funcionamiento de la realidad o el curso real de la historia»¹⁰⁰.

Segundamente, queda marcada la discontinuidad entre el denominado *giro cultural* y el *giro lingüístico* dada la diferencia sustancial argumentada entre la «autonomización de la esfera cultural, entendida como esfera subjetiva, fruto de la naturaleza racional y la creatividad intelectual de los individuos por un parte, y el considerar a la mediación de los conceptos organizadores de la vida social como un factor activo en la constitución de la práctica. Máxime cuando se subraya que

⁹⁹ Un ejemplo de esto lo pone el propio Cabrera argumentando que «los cambios acaecidos en la Unión Soviética han podido ser designados como fracaso de la revolución no porque ése sea su significado objetivo, sino porque han sido conceptualizados mediante la categoría previa de «revolución». Y por tanto, el nuevo concepto «fracaso de la revolución» tiene su origen no en la nueva realidad que es su referente factual, sino en el reajuste conceptual que hubo de realizarse en el imaginario socialista moderno para poder hacer inteligible ese fenómeno inédito». CABRERA, M. Á.: «Hayden White y...». Op. cit. pp. 142 y 143 para la cita de las tres razones del presente y 144 para la de la Unión Soviética.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 143.

dichos conceptos no son creaciones intelectuales arbitrarias o incondicionadas, sino efectos de la transformación práctica de otros conceptos precedentes»¹⁰¹.

En tercer lugar, queda establecido el punto de vista según el cual entre el investigador de un fenómeno social y la realidad misma hay siempre una mediación lingüística, una mediación que consiste en un patrón o protocolo de interpretación que es inevitablemente lingüístico e histórico.

Una de las preguntas que nos hacíamos al plantearnos esta tesis era la siguiente: ¿para comprender la «pedagogía líquida», debe estar ya antes ahí, y por tanto la consideramos una entidad preexistente e independiente de nuestra mirada y análisis, o bien es su existencia inseparable de que pretendamos conceptualizarla y comprenderla? Dado lo que acabamos de exponer en este capítulo, podríamos optar por lo segundo pero deberíamos esperar a confirmar una de nuestras hipótesis iniciales (que la Modernidad Líquida constituye un imaginario social que es condición de posibilidad de la emergencia de la pedagogía líquida) para afirmar, además, que si es posible conceptualizar la «pedagogía líquida» y comprenderla es gracias a la existencia de un imaginario social líquido que lo hace posible.

¹⁰¹ CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos». Op. cit. p. 26 y 27.

5. La Histórica de Koselleck y las posibilidades de la Historia para el presente

Hemos dicho que queremos buscar en algunas de las tradiciones que vamos a estudiar las condiciones de posibilidad de un discurso pedagógico del presente. También hemos dicho que queremos comprender y fundamentar ese discurso pedagógico que identificamos como «pedagogía líquida». Veamos, entonces, el sentido y la ligazón hermenéutica de las búsquedas que proponemos.

«La hermenéutica filosófica desarrollada por Gadamer y la cuestión de las condiciones históricas –por qué necesitamos comprender permanentemente si queremos vivir– están entrelazadas. Por eso esa hermenéutica tiene que ver con lo que la ciencia histórica reclama para sí misma en cuanto Histórica (*Historik*)¹⁰²: esto es, tematizar las condiciones de posibilidad de historias (*Bedingungen möglicher Geschichten*), es decir, considerar las aporías de la finitud del hombre en su temporalidad»¹⁰³. A lo largo de su obra Reinhart Koselleck ha venido elaborando que la diferencia entre la Historia (*Historie*) empírica y la Histórica radica en que ésta última, en tanto que ciencia teórica no se ocupa de las historias (*Geschichten*) mismas, cuyas realidades pasadas, presentes y quizá futuras son tematizadas y estudiadas por las ciencias humanas e históricas.¹⁰⁴ Así, tenemos que es tarea de la Historia

¹⁰² La definición de «Histórica» (*Historik*) es la de «doctrina trascendental que se ocupa de las condiciones de posibilidad de las historias (*Geschichten*)».

¹⁰³ KOSELLECK, R.: «Histórica y hermenéutica». KOSELLECK, R. y H-G. GADAMER: *Historia y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997, p.68.

¹⁰⁴ Hay que anotar aquí que, siguiendo a Koselleck, cuando especificamos entre paréntesis la palabra alemana *Historie* nos estamos refiriendo a la historia entendida como el informe o la narración de lo acontecido. Por contra, cuando hablamos de historia como traducción de *Geschichte* nos referimos al acontecer mismo y a las cosas que efectivamente suceden independientemente que haya alguien o algo que las narre o las registre. En paralelo existe la distinción entre las palabras alemanas *Wirklich* y *Realität* que traducen nuestra «realidad», refiriendo la primera a lo efectivo que está aquí en acto y la segunda lo que está fundamentado y se ha dado cuenta y razón legitimándolo.

(*Historie*) como disciplina el dar cuenta de lo sucedido. En nuestro caso, hay distintos trabajos historiográficos (aunque no sólo historiográficos) de esta naturaleza que describen y relatan las características y los sentidos de las tradiciones en las que fijaremos nuestra atención en el cuerpo de nuestra investigación. A ellos nos remitiremos. Pero el sentido específico de nuestra tesis será el de indagar en qué puntos esas tradiciones pueden ser materia histórica (*Historik*) refiriéndonos a en qué medida podemos considerarlas condición de posibilidad del fenómeno contemporáneo que venimos llamando «pedagogía líquida».

Pero para llevar a cabo esa tarea tendremos que valernos del acervo historiográfico existente alrededor de los temas que nos interesan. Vamos a examinar, entonces, antes de ponernos a ello, cómo y en qué aspectos nos va a poder servir la Historia (*Historie*) para nuestro propósito. Vamos a explorar esta cuestión siguiendo como hilo conductor y, casi como pretexto, el clásico *topos* de Cicerón: *Historia magistra vitae*.

Para poder seguir ese hilo, antes debemos hacer una breve introducción referente a cómo Koselleck entiende la época contemporánea, ya que es en base a este entendimiento que vamos a poder desplegar las posibilidades de la historia para lo que nos ocupa.

5.1. Tiempos de aceleración

Bajo el *topos* de Cicerón según el cual la historia es la maestra de la vida descansa la cíclica preocupación de para qué sirve hacer y enseñar Historia. Hoy, esta preocupación se incardina en un contexto social significativamente distinto de otros que existieron en el pasado. Con fundamento y gran cantidad de

Con lo que por un lado hay la cosa efectiva y por el otro el dar cuenta de ella e introducirla dentro de una globalidad con sentido. En adelante lo especificaremos cuando sea necesario marcar esta distinción, que está elaborada en detalle en KOSELLECK, R.: *Futuro pasado*. Barcelona, Paidós, 1993.

literatura se habla de Postmodernidad, de sociedad informacional, de sociología del riesgo, de Modernidad Líquida (y en ello abundaremos en el cuerpo de la tesis)...¹⁰⁵ Pero nuestro autor, específicamente desde la disciplina de la Historia y de la Histórica, nos habla de *aceleración*.

Qué cosa sea la aceleración, Koselleck trata de ilustrarlo con dos citas: la primera, de la Sibilia Tiburtina: «Y los años se acortarán a meses y los meses a semanas y las semanas a días y los días a horas»; la segunda, del ingeniero Werner von Siemens que, hacia fines del siglo XIX, daba cuenta de la aceleración del progreso moderno diciendo que los «ciclos evolutivos que en tiempos pasados fueron recorridos a lo largo de siglos, y que al comienzo de nuestra época necesitaron decenios, se completan hoy en años, y a menudo nacen ya plenamente maduros»¹⁰⁶. A parte la sorprendente coincidencia en el contenido a pesar de la distancia temporal que separa a ambos textos, lo que se nos evoca es que las cosas suceden cada vez más rápido, a más velocidad, en intervalos de tiempo menores, pero, sobretodo, que suceden con menos o sin ningún aviso. Pero no nos llevemos a engaño, las categorías que maneja Koselleck no son sociológicas sino históricas. Y a dónde nos lleva todo esto es a que hay un progresivo distanciamiento entre *experiencia* y *expectativa*.

Así, la Modernidad (Neuzeit) sólo se puede concebir como un tiempo nuevo (*neue zeit*) desde que «las expectativas se han ido alejando cada vez más de las experiencias hechas hasta entonces»¹⁰⁷, esto es, desde que se produjo el movimiento de aceleración (*Beschleunigung*). Antes de este proceso, las experiencias de los padres alimentaban las expectativas de los

¹⁰⁵ Respectivamente: LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1994; CASTELLS, M.: *La era de la información*. Madrid: Alianza, 2000; BAUMAN, Z.: *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000; BECK, U.: *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI, 2002.

¹⁰⁶ KOSELLECK, R.: «Acortamiento del tiempo y aceleración. Un estudio sobre la secularización». KOSELLECK, R.: *Acercamiento, prognosis y secularización*. Valencia, Pre-Textos, 2003, pp. 37-39.

¹⁰⁷ KOSELLECK, R.: «Espacio de experiencia y horizonte de expectativa. Dos categorías históricas». KOSELLECK, R.: *Futuro pasado*. Barcelona, Paidós, 1993, pp. 342-343.

hijos, los proyectos de futuro remitían muy directamente a lo ya ocurrido en el pasado. El hijo de zapatero iba a ser zapatero con toda probabilidad. Pero con la Ilustración y sobretodo con la Revolución francesa todo esto fue cambiando, «la década de 1789 a 1799 fue experimentada por los que actuaron en ella como la irrupción en un futuro que no había existido nunca antes»¹⁰⁸. Apareció por aquél entonces la creencia en la *factibilidad de la historia* y el dominio del mundo entendido como naturaleza. Aunque, como ha mostrad o Koselleck apoyando la afirmación de Marx de que «los hombres hacen la historia pero no saben qué historia hacen», la historia correctamente concebida no permite su factibilidad en el sentido de poder hacerse a voluntad. Planificar y ejecutar la historia era una expectativa moderna que hizo fracasar, entre otros, a Hitler, al creer «mayor su voluntad que las circunstancias»¹⁰⁹.

Así las cosas, ya en tiempos de la Revolución Francesa se percataban los propios afectados de que lo que sucedía no era comparable a otros sucesos históricos de los que se tuviera noticia. Pero, justamente, la novedad no radicaba en las situaciones en sí sino en la velocidad con la que ocurrían. En todo caso, podía tratarse de una repetición de sucesos de algunos milenios pero en un tiempo extraordinariamente breve. En ese momento –insiste Koselleck–, la nueva historia hacía pensar que «cualquier conclusión del pasado para el futuro era, no sólo inoportuna, sino también imposible». Porque, en general, cuanto mayor sea la rapidez con las que sucedan los cambios, tanto mayor será la diferencia entre experiencia y expectativa.

¹⁰⁸ KOSELLECK, R.: «La prognosis histórica de Lorenz Von Stein». En KOSELLECK, *Futuro Pasado*. Op. cit. p. 88.

¹⁰⁹ Koselleck lo argumenta así: «En la historia sucede siempre lo que está contenido en los datos previos. Sobre este más o menos se encuentran los hombres, lo quieran o no. Pero los datos previos no se modifican en absoluto por ello, y cuando semodifican, lo hacen tan lentamente y a tan largo plazo que se escapa de la disposición directa, de la factibilidad». KOSELLECK, R.: *Futuro pasado*. Op. cit. p. 264-266.

5.2. Cinco posibilidades de la Historia para el presente

Se nos abren, en consecuencia de lo expuesto más arriba, varios interrogantes respecto a la utilidad de las fuentes históricas. Vamos a profundizar en ellos y lo haremos elaborando hasta cinco acepciones o formas distintas de interpretar la Historia partiendo del *dictum* ciceroniano de la *Historia magistra vitae*. Acepción *clásica*, de *autoconocimiento*, *prognóstica*, *posibilista*, y de *comprensión del presente*. Trataremos así de dilucidar cuál puede ser la vigencia de cada una de ellas para hoy en día y para nuestro propósito investigador.

a) 1ª acepción. La historia magistral vitae clásica.

Referente a la acepción *clásica*, hay que decir en primer lugar, que la fórmula ciceroniana mencionada ha sido desde antiguo considerada como una especie de almacén de experiencias ajenas de las cuales podemos disponer para liberarnos de incurrir en los mismos errores que se cometieron en el pasado. Además, tal vez como reminiscencia del afán pedagógico de la Modernidad, está todavía bastante extendido en nuestros días el tópico de «quien no conoce su historia está condenado a repetirla». Una de las formas más recurrentes de poner la máxima de la que hablamos en práctica es usar las historias (*Historien*) como ejemplos. Así para Montaigne mostraban cómo derrocar cualquier generalización y, en cambio, para Bodin servían para encontrar reglas generales. Podían, como quien dice, ambos deducir cualquier cosa de la historia. Aunque, eso sí, para que pueda valer la comparación hay que suponer una constancia en la naturaleza humana y una similitud potencial entre los acontecimientos del mundo. De esta guisa, la historia nos sería útil porque nos hace saber todo aquello que puede ser usado de nuevo en una ocasión similar. Y a la postre, como afirma Koselleck, el papel magistral de la historia servía al mismo tiempo de garantía y síntoma para la continuidad que fusionaba el pasado con el futuro.

Pero también se opusieron objeciones a la máxima. Guiccardini, parecidamente a Aristóteles, sostenía que el futuro era siempre incierto e imprevisible, o Gracián, quien decía que, aunque sí era posible la previsibilidad, ésta carecía de sentido puesto que lo que había de suceder era inevitable. Federico el Grande dijo que era «una propiedad del espíritu humano el que los ejemplos no mejoren a nadie. Las necesidades de los padres se han perdido para los hijos, cada generación debe cometer las suyas propias»¹¹⁰. De hecho, si se acepta -como el mismo Federico hacía- que las escenas de la historia mundial se repetían y sólo cambiaban los nombres, es lógico pensar que esto era dado porque las distintas gentes protagonistas de la historia (*Geschichte*) no habían interiorizado, aún conociéndolas, las enseñanzas de la historia (*Historie*). Y más tarde -nos cuenta Koselleck-, durante la segunda mitad del XVIII, se fusionó la historia como conexión de acciones con su conocimiento, de suerte que ya no podía enseñar del mismo modo que una *Historie* como informe ejemplar. Llegando a decir, por ejemplo, Gustav von Mevisen, que «la verdadera maestra es la historia [*Geschichte*] misma, no la escrita [*Historie*]».

El caso es que, como hemos podido ver, con la Revolución Francesa se pulverizó la ejemplaridad del pasado. El mismo Droysen (1808-1884) ya no creía en ella en su *Histórica* cuando también sentenciaba que por encima de las historias [*Historien*] está la historia misma [*Geschichte*]¹¹¹. Como igualmente en este aspecto Ranke (1795-1886), aunque desde una perspectiva un poco distinta, se lamentaba de que se le había atribuido a la historia (*Historie*) la tarea de instruir al mundo para el aprovechamiento de los años futuros, y que él como historiador no pretendía tan altas misiones, sino sólo mostrar como había sido el pasado realmente¹¹². De hecho, sólo siete años después

¹¹⁰ Citado por KOSELLECK, R.: «Historia Magistra Vitae». en KOSELLECK, R.: *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós, 1993, p. 48.

¹¹¹ DROYSSEN, J. G. *Històrica*. Barcelona: Edicions 62, 1986, p. 290.

¹¹² Se ha hecho paradigmática la expresión de Ranke «*wie es eigentlich gewesen ist*» (tal como propiamente fue) que se interpretó desde una perspectiva objetivo-positivista, al descontextualizarse del marco genérico en la que se escribió. Así lo expresa Negro Pavón en su

del inicio de la Revolución, en 1796, Johannes von Müller escribía que «no se encuentra en la historia lo que hay que hacer en casos particulares sino el resultado general de los tiempos y las naciones»¹¹³. Y finalmente Mommsen (1817-1903): la historia ya no es una maestra que proporciona la habilidad política de recetar, sino que ella es capaz de «enseñar sólo dirigiendo y animando a la creación autónoma»¹¹⁴. Así las cosas, parecía que cualquier ejemplo del pasado, aunque se hubiera aprendido, llegaba siempre demasiado tarde. Y tal y como concluye Koselleck parafraseando a Henry Adams: todo lo que le cabe esperar a un profesor de historia no es enseñar cómo cabe actuar sino, a lo sumo, cómo reaccionar. Quedaría así descartada la vigencia de un primer uso de la *historia magistra vitae*.

b) 2ª acepción. La historia como autoconocimiento.

Se trata de un uso de la historia en el que no ahondaremos, ya que como no puede ser de otra manera, se solapa en algunos aspectos con otras acepciones. Bastará decir sólo algunas palabras y para eso usaremos las de R. G. Collingwood. En su ya clásica *Idea de la Historia* define la historia como un tipo de investigación que consiste en plantear preguntas, cuyo objeto es la *res gestae* –es decir, los actos de seres humanos realizados en el pasado–, que procede interpretando testimonios y que, –y ahí es donde queríamos llegar– «sirve para el autoconocimiento humano»¹¹⁵. Entendiendo por ese conocimiento, no el de las peculiaridades personales y lo que diferencia al hombre en cuanto hombre, sino el de su naturaleza en cuanto hombre. De esta guisa, para Collingwood conocerse a sí mismo en tanto que miembro del género humano significa «conocer lo que se puede

introducción a la edición de Ranke *Sobre las épocas de la Historia Moderna*. Madrid: Editora Nacional, 1984, pp. 34-43. En efecto, en el prólogo de Ranke a su *Historia de los pueblos latinos y germánicos de 1494 a 1535*. México, FCE, 1979 –obra que data de 1824– leemos: «Se ha dicho que la historia tiene por misión enjuiciar el pasado e instruir al presente en beneficio del futuro. Misión ambiciosa, en verdad, que este ensayo nuestro no se arroga. Nuestra pretensión, es más modesta: tratamos, simplemente, de exponer cómo ocurrieron, en realidad, las cosas».

¹¹³ KOSELLECK, R.: «Historia Magistra Vitae». Op. cit. p. 56.

¹¹⁴ Ibidem, p. 66.

¹¹⁵ COLLINGWOOD, R. G.: *Idea de la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 69.

hacer, y puesto que nadie sabe lo que puede hacer hasta que lo intenta, la única pista para saber lo que puede hacer el hombre es averiguar lo que ha hecho»¹¹⁶. Es ésta, como apuntábamos, una acepción un tanto general y creemos que transversal a todas las demás con lo que, aunque la consideramos valiosa y por eso hemos querido apuntarla, no aporta luz —no de forma específica— a nuestro propósito investigador.

c) 3ª acepción. La historia prognóstica.

Referente a la acepción *prognóstica*, se trata en este caso de lo que ha defendido en ocasiones Koselleck, como veremos en seguida, en algunos foros. Ya hemos expuesto más arriba cuál es su punto de vista y las categorías históricas que este autor propone. Remitiéndonos a ello, la propuesta de *historia magistra vitae* que se desprende es la de utilizar la historia con un carácter prognóstico. Nuestro autor presenta para esta acepción una *Histórica* que —sin pretender entrar ahora en detalle— actúa bajo el postulado según el cual en la historia siempre acontece de alguna forma lo que está contenido en los datos preliminares. Esto permite a Koselleck argumentar que la historia no es nunca del todo nueva y, como se ha demostrado en varias ocasiones, es posible hacer predicciones con éxito. Fundamentalmente apoyándose en las condiciones a largo plazo, estructuras persistentes y duraderas dentro de las que suele presentarse lo nuevo y las historias nuevas que vivimos como únicas.

Aquí se podría suponer una voluntad de intervenir en la realidad a partir del uso de la historia. Y alguna lectura en este sentido se ha hecho. Como la que sigue. «Una recuperación de la historia como maestra de vida, no en el sentido clásico de imitación de acontecimientos singulares, sino en el sentido de una ciencia del pronóstico que pueda medir y sopesar los márgenes y las condiciones de posibilidad de acontecimientos. Éste es el marco para comprender la solución propuesta para la situación actual, caracterizada por la saturación de la experiencia de la aceleración: introducir efectos dilatorios que

¹¹⁶ Ibidem, p. 70.

estabilicen las condiciones (políticas, económicas, tecnológicas, etc.) de nuestra acción que harían más previsible el futuro»¹¹⁷. Siguiendo la argumentación citada, de no llevarse a cabo los efectos dilatorios de que habla, la creciente diferenciación entre *experiencia* y *expectativa* que caracteriza a la Modernidad (el que lo que vaya a suceder no tenga que ver con algo que se recuerda sino con algo que se proyecta), estaría llegando a una saturación que impediría la posibilidad de cualquier pronóstico futuro. Así las cosas, se verían comprometidas, también, las posibilidades de cualesquiera proyectos pedagógicos de medio o largo plazo que pretendieran valerse de la Historia como maestra para la vida en este sentido. Con todo, ésta sería una acepción de la *historia magistra vitae* cuya aplicación práctica -más allá de su probabilidad de poder ejecutarse-, interesaría quizá más que a ningún otro, por lo menos de forma directa, sobretodo al ámbito de la pedagogía política o al de la política educativa¹¹⁸, y no tanto al del enfoque teórico de la investigación que estamos ahora proponiendo.

d) 4ª acepción. La historia posibilista.

Lo que en este punto trataríamos de averiguar no tiene que ver directamente con el hecho de sacar lecciones de los acontecimientos sucedidos en el pasado sino, más bien, con la posibilidad de usar la historia para tratar de responder mejor a una dificultad del presente. Aquí el papel del historiador sería el de ejercer una enseñanza (ya sea ésta como profesor, escritor, conferenciante, etc.), pero que sólo pueda y deba circunscribirse -por decirlo con Koselleck-, al ámbito de la reacción y no al de la acción, y en ningún caso al de la prescripción. Y es que no se trata de aplicar recetas que se encuentren en la Historia. En las anteriores acepciones ya hemos visto que la historia no nos va a servir para evitar los errores (entendiendo el error como lo que no ha salido como nosotros

¹¹⁷ GARCÍA, D.: «"Aceleración, prognosis y secularización", de Reinhart Koselleck». *Modernidades*, núm. 2, diciembre 2005.

¹¹⁸ Para una descripción de estos conceptos véase MOREU, Á.: «Pedagogía política i Política educativa», *Temps d'Educació*, 2000, núm. 24, esp. pp. 141-142.

queríamos). Pero sí nos puede ayudar, en la línea de lo que decía Mommsen, a la hora de afrontar y plantear creativamente el abordaje de un reto que se presente ante nosotros, aquí y ahora. Por otro lado, como ya hemos visto con Gadamer, todo pasado se interpreta desde el presente, y por eso el aparente salto que supondría usar el pasado para resolver el presente puede no ser tal o no tan grande como a primera vista pueda parecer. No hay un abismo entre que el pasado sólo pueda ser interpretado desde el presente y preguntar al pasado por los problemas del presente porque, de alguna forma, lo cierto es que en última instancia ésa es la única forma posible de preguntar al pasado, es decir, con preguntas del presente.

Dicho de otro modo, cualquier estudioso de la educación consciente y preocupado por un problema concreto del presente (por ejemplo, por las condiciones sociales caracterizadas como Modernidad Líquida) va a interpretar cualesquiera que sea su tradición objeto de estudio, con el concurso, quiéralo o no, de su preocupación. Y de ahí a tratar de proponer una solución pedagógica o una intervención educativa basándose o inspirándose en esa tradición hay sólo un paso. Un paso importante, eso sí, y que seguramente no pudiera dar alguien que sólo se dedicara a la historia. Un paso que sería el de contextualizar con toda la concreción posible el pasado interpretado a la situación actual por la que se preocupaba.

Se podría hacer otra consideración. Es posible que al tratar de poner en juego una respuesta del pasado con una pregunta del presente, haya tal desfase, tal pérdida de contexto, que impida llevar a cabo con éxito la conexión. Lo que haría que la pregunta a la que tratamos de responder no fuera un problema sino algo así como, en terminología de Kuhn, una anomalía. Es decir, una dificultad que no puede ser resuelta en el marco teórico disponible —en este caso en el marco en el que se intentaran encontrar los posibilismos. Si se diera esta situación, esto haría inútil el intento. Pero dependería de los contextos en relación en cada caso y no invalida nuestra

propuesta general de buscar posibilismos del pasado para el futuro. A la manera como dice Gadamer a propósito de la experiencia histórica y la posibilidad siempre existente de deducir de esta experiencia las reglas generales, el sentido metodológico del paso que se propone en esta acepción impide que se saque una ley propiamente dicha. Pero la idea de reglas de experiencia exige siempre –las reglas son lo que son por su uso– que se aprueben con la práctica. Y creemos que la regla que propondría esta cuarta acepción de la *historia magistra vitae* podría ser muy útil en su uso.

Se trata del mismo sentido de la propuesta de Colom de «rescatar acciones educativas ya conocidas (...) a fin de conseguir, en la práctica, una educación adecuada a la época»¹¹⁹. Sería éste un uso de la historia en el que se buscan posibilismos en las tradiciones del pasado para resolver problemas del presente, o para el caso que nos ocupa, llegar a proponer en base a esas tradiciones, nuevos modelos y prácticas pedagógicas como pudiera ser el caso de la pedagogía líquida.

e) 5ª acepción. La historia como comprensión del presente.

Ya hemos insistido en que el pasado sólo adquiere sentido pensado en el presente. Además, tal y como dice Collingwood, el pasado viviente de la historia vive en el presente, pero no en la experiencia inmediata –como sostenía Dilthey– sino en el autoconocimiento del presente. Puesto que el pasado no es un pasado muerto porque sigue viviendo en el presente, el conocimiento del historiador o de cualquiera que se acerque a la Historia es conocimiento en el presente, se trata del autoconocimiento de la propia mente como la reactualización y revivificación presente de experiencias pasadas¹²⁰.

No hay que olvidar aquel pensamiento que dice que suele haber más historia en la literatura que en la historiografía y que

¹¹⁹ COLOM, A.: *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, Paidós, 2002, p. 190.

¹²⁰ COLLINGWOOD, R. G.: *Idea de la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 251.

«debe leer a Ovidio, y no a Gibbon, quien quiera saber de Roma». El mismo autor de la afirmación anterior dirá que no hay que «dirigir la atención al hecho en sí, sino a su vivencia, no al molino, sino al gigante, por creer que el gigante y no el molino, será el hilo conductor que nos ayude a conocer y a entender, y eventualmente a compartir, la realidad psíquica de quienes directa o indirectamente tienen algo que ver con el acontecimiento en cuestión»¹²¹. En el mismo sentido, pero todavía más radicalmente, escribió Cortázar: «El ronroneo de un tango en la memoria me trae más imágenes que toda la historia de Gibbon»¹²².

Retomando lo que hemos dicho más arriba sobre la lechuza de Minerva y el modelo del cronista ideal, y que todo ello es aplicable al estudio de la tradición, nos lleva a la siguiente conclusión. Para descubrir el significado de algo en un todo – esto es, para comprender– hay que considerar simultáneamente su pasado y su futuro. Dicho con otras palabras más altisonantes: de historia sólo se puede hablar desde el futuro. Desde el futuro del pasado en cuestión, claro, o dicho más sincrónicamente, desde el presente en el que nos encontremos. No hay duda que se trata siempre de responder una pregunta formulada y con su fuente de sentido en el presente. En esta tesitura, la historia y el estudio de la tradición siempre tiene carácter de respuesta. Bajtín decía que el sentido era lo que respondía a las preguntas¹²³. Luego, si la historia y el estudio de la tradición tienen un sentido, es el de responder a las preguntas. A las preguntas que nos formulamos en el presente y que nos ayudan a comprenderlo.

¹²¹ SÁNCHEZ DRAGÓ, F.: «Prisciliano entendido como "opera aperta"». *Conferencia inaugural del curso «Prisciliano y el priscilianismo», Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (Pontevedra, Septiembre de 1981)*. En SÁNCHEZ DRAGÓ, F.: *Historia Mágica del Camino de Santiago*. Barcelona, Planeta, 2004, pp. 166-167.

¹²² CORTÁZAR, J.: *Manual de cronopios*. Madrid, De la Torre, 1992, p. 9.

¹²³ BAJTIN, M. M.: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo veintiuno editores, 1999, p. 367.

Este uso de la historia sería también en el que nos apoyaríamos para nuestro objetivo de comprender la pedagogía líquida. El historiador, a diferencia del teólogo, el jurista o el filólogo, no depende tan directamente de los textos, sino que se sirve de ellos como testimonios y los transforma en fuentes mediante preguntas. No puede menos que transformar la experiencia de la historia en algo con sentido, asimilarla hermenéuticamente¹²⁴. Es por eso que, en la misma tarea de historiar y del dirigirse a la tradición, está implícita la finalidad de comprender el presente.

Si sentido es totalidad, hacer caber una parte dentro de un todo, toda pregunta con sentido implica ser una pregunta planteada, y con sentido, en el presente. Y es desde ese presente desde dónde se va abriendo el círculo hermenéutico que, a base de ir ampliándose en círculos concéntricos, va atrapando y comprendiendo la realidad objeto del cuestionamiento inicial.

¹²⁴ KOSELLECK, R.: «Histórica y hermenéutica», Op. cit. pp. 69 y 91-92.

6. El método de la reiteración

6.1. Historia y memoria

A lo largo de las páginas hemos ido trazando el vínculo de la historia con el presente. Sabemos que la vida del ser humano es, de por sí, poco ordenada, y una de las formas de hacerla entrar en vereda es a través de la Historia. Haciendo Historia ya sea de los grandes acontecimientos generales como de las personas individuales. Autobiografías, diarios, memorias... sirven a ese propósito. La Historia y la memoria parten de un mismo movimiento. Precisamente, el ejercicio de la reiteración, que más abajo explicaremos, tiene que ver con esto. Pero digamos antes algo de la relación entre historia y memoria.

Se ha hablado mucho de esta relación y a menudo se ha asociado la memoria al individuo mientras se reservaba la Historia a la colectividad. También ha habido quien ha considerado la segunda como producto de la primera. Es el caso de la clasificación de las ciencias del canciller Bacon que popularizó D'Alembert en el *Discurso preliminar* de la *Enciclopedia*: la Historia como producto de la memoria¹²⁵. Aunque parece claro que la Historia (*Historie*), en tanto que ciencia o disciplina, no es efecto de la memoria ni tiene que ver con ella mucho más que lo que puedan tener la Física o las Matemáticas. Porque la Historia no es un recuerdo del pasado (ni, por supuesto, un registro) sino una interpretación, reconstrucción o reporte de las fuentes, reliquias o testimonios del pasado. Así que sería producto del entendimiento y la razón, no de la memoria.

Sin embargo, sería absurdo negar una cierta vinculación entre ambas, como también la disputa entre partidarios de la una y la

¹²⁵ D'ALEMBERT: *Discurso preliminar de la Enciclopedia*. Buenos Aires, Losada, 1954. p. 42. Véase también el «Sistema figurado de los conocimientos humanos» que suele venir adjunto en desplegable con las ediciones del *Discurso preliminar*. La clasificación mencionada la completaban la Poesía como producto de la Imaginación y la Filosofía y las Matemáticas de la Razón.

otra a propósito del complejo debate alrededor de la «recuperación de la memoria histórica». Por un lado se ha argumentado a favor de la Memoria (con el apellido de histórica o colectiva)¹²⁶, por su nexo directo con lo vivido y recordado, y por otro se ha defendido la preeminencia de la Historia como garante de la búsqueda de la verdad a través de la distancia¹²⁷.

Es evidente que lo que caracteriza a la memoria es su vínculo indiscutible con el presente: la acción de recordar es una referencia al pasado que se hace siempre desde el presente. De la relación de la historia con el presente hemos dado cuenta anteriormente. Pues bien, si hemos traído, siquiera brevemente, esta cuestión a colación, es porque la propuesta pedagógica de la reiteración justamente propone una suerte de fusión entre memoria e Historia. O mejor dicho, propone convertir la Historia en memoria creando el efecto de revivirla en el sentido de la autocomprensión del presente de que hablábamos con Collingwood en la quinta acepción de la *historia magistra vitae* sobre la reactualización y revivificación presente de experiencias pasadas.

¹²⁶ Este tipo de reivindicación de la memoria remite a un sujeto abstracto que, ya sea la Humanidad, la sociedad u otros colectivos, tendría el deber de recordar su pasado. Un pasado colectivo e histórico en tanto que tendría que ver con los hechos relacionados con la vida pública (tarea del historiador) y no de la vida privada (tarea, suponemos, entre otros, del psicólogo). Hay que decir que quien acuñó el concepto de «memoria colectiva» fue Maurice HALBWACHS. Véase para ello su *Mémoire collective*. Paris, PUF, 1968.

¹²⁷ Entre los partidarios de la Memoria destacamos a Frank ANKERSMIT: *Historical Representation*. Stanford, Stanford University Press, 2001, argumentando el peligro que la historiografía racionalice horrores como los de los campos de concentración y se pierda su carácter afectivo y único. Entre los partidarios de la Historia hay que contar a Pierre NORA: «Pour une histoire au second degré», *Le débat*, núm. 122, pp. 41-61 y Krzysztof POMIAN: «Sur les rapports de la mémoire et de l'histoire», *Le débat*, núm. 122, pp. 32-40 advirtiendo el carácter maniqueo, simplificador y distorsionador de la Memoria. Tampoco han faltado posturas conciliadoras, entre las que es obligado citar a Paul RICOEUR, sobretodo *La mémoire, l'histoire, l'oublie*. Paris: Seuil, 2000 y «Mémoire: approches historiennes, approches philosophique», *Le débat*, núm. 122, pp. 41-61.

6.2. La reiteración

La palabra latina *iter*, *itineris* significa «camino» (de aquí vienen las palabras «itinerario», «itinerante», etc.). «Reiterar» remite a volver a hacer el camino, y «reiteración» al efecto de rehacerlo. Así, el método de la reiteración significa caminar por un lugar donde ya se ha pasado antes. Más generalmente, un método reiterativo (así se aplica en distintas disciplinas científicas) se refiere a tomar de forma repetida un mismo elemento. En ciencias sociales se ha relacionado en ocasiones con el tópico del ejercicio de la crítica, pero aquí queremos incidir en un sentido distinto.

El método de la reiteración es un método teórico e histórico. Por el lado de la *theoría* antigua tiene que ver con aquella actitud de mirar y saber en que los griegos acogían el orden del mundo. Teniendo el ejercicio teórico no un sentido de medio sino siendo el objetivo mismo¹²⁸. Y por el lado de lo histórico porque la traducción de la palabra griega bien pudiera ser la de «investigación», además de informe, noticia, saber, relato, conocimiento, averiguación... El *historema* es tanto la pregunta que mueve la investigación como el relato que la plantea y la resuelve. A su vez, teniendo presente que el griego *hístōr* refiere a «testimonio», también hacer historia o historiar es dar testimonio de algo sucedido en el pasado¹²⁹.

En esta propuesta se trata de, figuradamente si se quiere, pasar por un lugar (textos) donde otros (o nosotros mismos) ya han pasado antes pero que, también, en muchas ocasiones, puede tratarse de lugares donde algunos de nosotros hayamos estado de

¹²⁸ GADAMER, H-G.: *Verdad y método*. Op. cit. p. 544.

¹²⁹ Esta propuesta tiene también una deriva de la que no nos ocuparemos aquí, pero sí diremos que se singulariza en trasladarse físicamente sobre el terreno en el espacio donde acaecieron los hechos tomados como tarea de investigación. Se da entonces una situación en la que los participantes se encuentran en distinto tiempo pero en el mismo espacio. En esa variante, el método histórico de la reiteración significa tanto investigar, leer como mirar, recorrer y caminar a pie por el lugar donde ocurrió lo que se trata de averiguar.

un modo distinto (se hayan hecho o hayamos hecho lecturas distintas): en el que no nos fijábamos en lo que, ahora, durante el transcurso de la actividad propuesta, el método de la reiteración nos hará poner la atención. Y que esto fuera así es probable que no fuera porque pasábamos demasiado deprisa o desconocíamos una serie de información que ahora sí se nos ponga al alcance... sino porque traíamos otras preguntas, otras inquietudes y preocupaciones por el presente, otras «anticipaciones de sentido»... tal vez incluso otros «imaginarios sociales» (en el caso de que habláramos de lecturas de una tradición hecha en otros tiempos o desde otras culturas). A grandes rasgos, el método de la reiteración trataría de hacer ver y vivir –al volver a pasar hoy (en el presente) por un lugar donde se pasó ayer (en el pasado)–, algo nuevo a través de las condiciones que nos impone la nueva lectura.

Para decir esto de otra forma nada mejor que recordar unas palabras de Walter Benjamin. Nos apoyaremos en un pequeño fragmento del pensador alemán en su texto *Dirección única* en el que nos habla del caminar y de experimentar la autoridad del camino:

«La fuerza de un camino varía según se lo recorra a pie o se lo sobrevuele en aeroplano. Del mismo modo, el poder de un texto es diferente cuando se lo lee que cuando se lo copia. Quien vuela, sólo ve cómo el camino va deslizándose por el paisaje y se desdevana ante sus ojos siguiendo las leyes del terreno. Tan sólo quien recorre a pie un camino advierte su autoridad y descubre cómo en ese mismo terreno, que para el aviador no es más que una llanura desplegada, el camino, en cada una de sus curvas, va ordenando el despliegue de lejanías, miradores, espacios abiertos y perspectivas como la voz de mando de un oficial hace salir a los soldados de sus filas. Del mismo modo, sólo el texto copiado puede dar órdenes al alma de aquél que lo está trabajando, mientras que el simple lector nunca conocerá los nuevos paisajes que, en su ser interior, va convocando el texto, ese camino que atraviesa su cada vez más densa selva interior: porque el lector sigue el movimiento de su mente en el vuelo libre de la ensoñación, mientras que el copista deja que el texto le dé órdenes. La práctica china de copiar libros constituía, entonces, una garantía

incomparable de cultura literaria, y la copia, una clave para penetrar en los enigmas de China»¹³⁰.

Siguiendo al mismo Benjamin (ahora como teórico del caminar), la lectura de una realidad nunca puede ser la misma cuando se sobrevuela desde arriba que cuando se recorre a ras de suelo. Pero no tanto por razón del punto de perspectiva desde el que se observa, que también es importante (y en esto abundará Benjamin en algunas de sus *Tesis sobre filosofía de la historia* como veremos después), sino por el distinto tipo de acción que implican las dos formas de considerar un camino o una realidad histórica. En el modelo del aviador se trata de un lector alejado, o de un estudiante de oídas que se conforma con escuchar al profesor, que tiene unos objetivos de aprendizaje y que trata de poner los medios necesarios para alcanzarlos. Pero en el modelo del caminante no se trata sólo de tomar un punto de vista más subjetivo o comprometido, se trata, sobretodo, de perder de vista en cierto modo esos objetivos de aprendizaje, de renunciar en cierto modo al control de a dónde uno se dirige para pasar a dejarse llevar por el camino. Como dice nuestro autor, para dejarse llevar por sus curvas, sus recovecos, sus paisajes y experimentar, ahora sí, su autoridad. Dicho en otras palabras: para dejar que sea el camino el que hable. Para Benjamin, ésta es la única forma de penetrar en un enigma.

Precisamente, quizá uno de los tópicos más fértiles y afortunados de este autor sea el del *cepillo de Benjamin*. En su VII *Tesis sobre filosofía de la historia*¹³¹ nos dice que a la Historia hay que pasarle el cepillo a contrapelo. Hay que cuestionarla, revisarla, interrogarla y penetrarla como a un enigma para conseguir desvelar lo que en ella, siempre, hay de oculto. De ahí que en la tesis VI escribiera aquello de «tampoco los muertos estarán a salvo ante el enemigo cuando este venza».

¹³⁰ BENJAMIN, W.: *Dirección única*. Madrid, Alfaguara, 2005, p. 21. Citado por MASSCHELEIN, J.: «Pongámonos en marcha». En MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M.: *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona, Laertes, 2008.

¹³¹ BENJAMIN, W.: *Tesis sobre filosofía de la historia*. Madrid, Taurus, 1973.

Si la Historia la escriben los vencedores (o los vivos), los que han perdido en ella (o los muertos y su memoria) quedan a merced de la ideología dominante. De ahí el clamor de Benjamin a la necesidad de cepillar siempre a la Historia a contrapelo. Naturalmente, no se puede cepillar a nadie que esté en tierra desde un avión, de ahí también la reivindicación benjaminiana del modelo del caminante como el modelo de quien busca una verdad y una respuesta sin haberla puesto y fijado ya antes de emprender el camino. De ahí que la propuesta de la reiteración exija un acercamiento distinto al camino, un tipo de lectura más abierto y expuesto a los posibles significados, no previstos con anterioridad, que puedan surgir. Un tipo de lectura acorde con la lógica de la pregunta y la respuesta y que radica en la incertidumbre de lo que uno se puede encontrar al concluirla.

La lectura de las tradiciones que proponemos ha sido una hasta ahora. A lo largo de esta tesis vamos a tratar de hacer otra distinta, para lo cual será necesario pasar el cepillo al modo de Benjamin. Con todo, como dice Van Manen, al final de una investigación de este tipo, más que unos resultados, lo que se presenta al final es una lectura en forma de texto reflexivo¹³². Y los objetivos que con ello se persiguen es lograr, al término de la investigación, «ver lo que antes no se podía ver», ser más consciente de aspectos de la pedagogía que antes simplemente se comentaban o se daban por hechos y que luego formarán parte de un conocimiento reflexivo fruto de un trabajo profundo sobre un tema¹³³.

¹³² VAN MANEN, M.: Op. cit. p. 168.

¹³³ Ibidem, p. 169.

7. Análisis de concordancia:

Síntesis metodológica

Nuestra primera hipótesis trata de la existencia de un imaginario social basado en la Modernidad Líquida y otras sociologías afines, que haya actuado como condición de posibilidad del discurso de la pedagogía líquida y explique su emergencia. Dicho de otra forma, pretendemos, a través de una serie de fuentes contextuales, trazar las líneas de una suerte de «imaginario líquido trascendental» en el sentido que sea condición de posibilidad de la aparición de la pedagogía líquida.

La segunda hipótesis postula la posibilidad de fundamento legítimo de una pedagogía líquida y postmoderna. A través de fuentes tanto contextuales como doctrinales, puesto que se analizan tanto discursos pedagógicos sólidos que (en nuestro ejercicio de reiteración) actúan como contexto de la pedagogía líquida como discursos líquidos que pretenden sentar doctrina sobre el por qué y el cómo de la pedagogía líquida.

La tercera hipótesis versa sobre la comprensión y la fundamentación de la pedagogía líquida a través del Tao, Jacotot y la Escuela nueva como fuentes. Es decir, a través de las fuentes doctrinales y de su consideración a través del método de la reiteración, fundamentar (a través de la acepción posibilista de la historia) y comprender (acepción de autocomprensión del presente) la pedagogía líquida.

Para no perder de vista que el propósito de esta exposición metodológica es fundamentar y legitimar el método con el que queremos validar nuestras hipótesis, repasaremos sumariamente los conceptos y teorías vistos hasta ahora y que nos ayudaran a elaborar nuestra investigación. Lo hemos organizado por autores o corrientes con la intención que nos sirva como instrumento al

que volveremos sistemáticamente en el estudio de cada una de las tradiciones que constituirán los nervios de esta tesis.

Hans-Georg Gadamer

- Toda tradición se vuelve cuestionable en el momento en que una nueva conciencia hermenéutica quiere apropiarse de una forma distinta de esa tradición.
- El conjunto de condicionantes contextuales del presente desde el que hacemos la interpretación es inextricable de la interpretación misma.
- La comprensión a la que aspiramos en esta tesis, como toda comprensión, es una mediación entre el pasado y el presente.
- Toda comprensión tiene una expectativa de sentido que guía el proceso que, a través de círculos concéntricos que se van añadiendo sucesivamente, forma la unidad de sentido final.
- El criterio de corrección de la comprensión es la congruencia de cada detalle con el todo.
- La distancia en el tiempo no es un obstáculo que superar sino la posibilidad positiva y productiva del comprender.
- La verdad es la concordancia entre el entender y la cosa, pero constantemente mediada por prejuicios.

Giro lingüístico, historia conceptual, historia post-social

- La investigación se orienta no a establecer el grado de correspondencia entre los conceptos y la realidad sino en indagar cómo y por qué éstos emergieron y adquirieron carta de naturaleza.
- Los conceptos que encapsulan las situaciones, vínculos y procesos del pasado se convierten para los investigadores historiadores sociales en categorías formales que establecen las condiciones de una historia posible.

Charles Taylor y el imaginario social

- Lo que explica la emergencia de los conceptos y su lugar en los discursos es el «imaginario social», a saber: no las ideas o creencias que poseen los individuos sino los supuestos subyacentes que hacen posibles y pensables esas ideas y creencias.
- El imaginario social establece las condiciones de posibilidad (y deseabilidad) del pensamiento y la acción. Referido a la pedagogía líquida, el «imaginario líquido» sería una suerte de doctrina trascendental de aquélla.
- La noción de imaginario social niega que las reacciones de los sujetos ante unas condiciones materiales de existencia dadas estén predeterminadas. Lo que no significa negar que las condiciones sociales impongan y puedan determinar las prácticas de los individuos.
- Referido a un posible «imaginario pedagógico líquido» cabe preguntarse si el Tao, Jacotot y la Escuela Nueva serían condiciones necesarias o bien contingentes de la existencia del discurso de la pedagogía líquida.

Hayden White

- El historiador no registra los hechos y sus conexiones sino que los organiza y conceptualiza significativamente en función de sus preconcepciones (prejuicios y expectativa de sentido gadamerianos).
- Lo lingüístico media entre el investigador y la realidad. El lenguaje implica una estructura previa de comprensión y es el medio a través del que ésta se realiza (Gadamer).
- Toda investigación tiene dos niveles: el explícito de los datos, teorías, explicaciones y narraciones; y el implícito de los supuestos subyacentes asumidos inconscientemente (esquema que sigue una estructura paralela a la del imaginario social de Taylor).
- Distinción entre acontecimiento (event) y hecho (fact), siendo el primero lo que sucede en un espacio y un tiempo y lo segundo un enunciado acerca de lo primero en forma de

predicado y que sólo tiene existencia en el pensamiento y el lenguaje.

- La corrección de una interpretación histórica depende de la tradición culturalmente vigente: del imaginario. También depende (según Gadamer) de que los conceptos interpretativos desaparezcan tras lo que ellos logren decir en la interpretación.

Reinhart Koselleck y los usos de la Historia

- Para establecer si una determinada tradición es condición de posibilidad histórica de algo deberemos acudir al acervo investigador (historiográfico, filosófico, sociológico, etc.) disponible y cotejarlo con nuestra categorías de análisis y nuestro aparato conceptual.
- De los usos posibles de la historia para el presente se han distinguido cinco, de entre los que destacamos dos: el posibilista y el de autocomprensión del presente.
- El posibilista propone buscar en la tradición respuestas y fundamentos a problemas del presente, como pudieran ser modelos o prácticas pedagógicas para, en nuestro caso, la fundamentación de la pedagogía líquida.
- El de autocomprensión del presente nos dice que para descubrir el significado de algo en un todo hay que considerar simultáneamente su pasado y su futuro, sus condiciones de emergencia y sus fundamentos. Luego para comprender la pedagogía líquida hay que estudiar tanto las condiciones que la hacen posible como las tradiciones que puedan fundamentarla.

El método de la reiteración

- Se trata esencialmente de (re)leer y (re)interpretar una tradición o realidad histórica (en distintas formas materiales posibles) para encontrar respuestas distintas (dadas preguntas y contextos también distintos) a las existentes hasta el momento.
- El sentido figurado del cepillo de Benjamin es justamente éste: el de cepillar a contrapelo para ver lo que antes no

se podía, por estar en otra disposición el «pelaje de la Historia».

En conclusión

Tal y como nos recuerda Gadamer, la hermenéutica es una teoría general del pensar. La forma natural en que se piensa es la única forma posible en la que se puede desarrollar una investigación¹³⁴.

En esta línea, queremos hacer énfasis en la cuestión de la verificación de nuestras tres hipótesis. Cuando hablamos de *verificar* lo hacemos en el sentido de su raíz latina: *verunt facere*. Según la línea epistemológica que hemos desarrollado en las páginas precedentes, la verdad es algo que se construye lingüísticamente inscribiendo un enunciado en un universo de sentido, haciéndolo creíble, verosímil y, en definitiva, «haciéndolo verdad».

También hay que decir, como última prevención antes de meternos en harina, que no se tratará en lo sucesivo de *explicar* el pasado con categorías del presente, caeríamos ahí en un *presentismo histórico* del que intentaremos que nuestro trabajo no adolezca. Si acaso, y por así decir, haríamos más bien lo contrario: *interpretar* el presente con categorías del pasado. Pero para decirlo mejor, seguramente no sería ni lo uno ni lo otro, sino que lo que haremos es usar categorías del presente para explicar el presente, eso sí, a través del pasado y, también, usando categorías pertenecientes (en el sentido de originarias) al tiempo pretérito.

Respecto a nuestra *Hipótesis número 1* y su pretensión de *explicar*, esto no significa que pretendamos arrogar a las fuentes estudiadas la condición de vías de camino único que han dado lugar al fenómeno de la pedagogía líquida que vamos a explorar. Las distintas fuentes que en el desarrollo de la tesis

¹³⁴ GADAMER, H-G.: *Verdad y método*. Op. cit. p. 19.

estudiaremos tienen el estatuto de condiciones de posibilidad teóricas que han hecho posible, valga la redundancia, un determinado imaginario teórico del que la pedagogía líquida se ha podido nutrir.

En esta línea Koselleck trae a colación el ejemplo del *Mein Kampf* de Hitler. «La historia subsiguiente que condujo a Auschwitz no es derivable necesariamente de *Mi lucha*. Todo habría podido suceder de modo diferente. Pero el hecho sucedido como ha sucedido ya no es un problema del texto o de la exégesis del texto. La realidad ha sobrevenido tal y como los hombres la han producido (...) Esta historia es más fuerte que toda derivación o documentación textuales *ex post*»¹³⁵. Así las cosas, ningún análisis distanciado por el espacio ni el tiempo otorgan un sentido unidireccional a un texto, y no se puede pretender leer en ellas las causas explicativas unívocas del momento presente.

En referencia a nuestra *Hipótesis número 3*, y en orden de *comprender* y *fundamentar*, emplearemos, como se ha dicho, un tipo de análisis histórico que busca, en los relatos del pasado, aquellos elementos prácticos y teóricos de un tiempo pretérito que puedan dar cuenta, en tanto que fuentes, de la realidad del presente que hemos caracterizado y denominado como pedagogía líquida. Sin que esto menoscabe la posibilidad de que la pedagogía líquida pueda ser comprendida y fundamentada a través de otras tradiciones distintas.

Como ya nos ha dicho antes Gadamer, la esencia de la pregunta es el abrir y mantener abiertas las posibilidades. Terminaremos este capítulo con las palabras con las que se despedía del homenaje que le brindó su discípulo Koselleck: «El mundo antiguo dio ya en el blanco al no equiparar la historiografía, incluyendo también la de un maestro de la crítica como Tucídides, con los *mathémata* de los matemáticos, sino con la

¹³⁵ KOSELLECK, R.: «Histórica y hermenéutica». KOSELLECK, R. y H-G. GADAMER: *Historia y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997, pp. 92-93.

poesía de los poetas. Si bien ella no alcanza la potencia de reconocimiento de esta última. También nosotros, con nuestras historias –como en cada una de nuestras decisiones de la vida práctica– colaboramos en la construcción de una comunidad basada en lo que tiene sentido para nosotros, en aquello que nos parece lo bueno, lo mejor, lo justo. (...) Nunca deberíamos renunciar a insertar las realidades de la historia, siempre y de nuevo, en nuestras posibilidades humanas»¹³⁶.

Antes de levantar una ciudad, los romanos seguían un rito fundacional que emulaba lo realizado por Rómulo cuando fundó la Ciudad Eterna. El surco de un arado tirado por una vaca blanca y un toro negro marcaba sus límites. Rómulo levantó el arado cuatro veces con sus propias manos y cuatro fueron las puertas de Roma. Nosotros hemos querido seguir ese rito: cuatro puertas guardadas por cuatro autores y sus aparatos conceptuales que esperamos puedan abrir, para entrar, o acaso salir, al encuentro de las fuentes de las que emana la todavía hoy misteriosa pedagogía líquida.

¹³⁶ GADAMER, H-G.: «Histórica y lenguaje: una respuesta». KOSELLECK, R. y H-G. GADAMER: *Historia y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 106.

Las ciencias sociales tienen un destino ineludible: la necesidad de permanecer atadas a la tradición y aseverar verdades con toda evidencia relativas y temporales.

La conclusión que se puede sacar de las experiencias Averroes y Menard puede no ser del gusto de todos. De ello se deduce, en efecto, que la comprensión de los conceptos de «correcto» y «equivocado» sólo tiene sentido dentro de determinado contexto.

Esta es la razón por la cual los intentos por alcanzar la comprensión objetiva deberán repetirse constantemente, y nunca tendrán éxito.

Zygmunt Bauman (*La hermenéutica y las ciencias sociales*)

II. LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA:

FUENTES CONTEXTUALES Y DOCTRINALES

Sección I. Sociologías de lo líquido

Adoptando de entrada la metáfora de Bauman para nombrar a nuestra época, en esta sección procederemos a realizar el estudio de la Modernidad Líquida. Para situar y contextualizar la sociología de lo líquido de Bauman dentro del estudio de lo social en nuestros días, antes examinaremos otros estudios y teorías de otros sociólogos, filósofos y antropólogos que han destacado por hacer análisis de los grandes procesos que están transformando la sociedad en los últimos años del siglo XX y principios del XXI. Exploraremos estas fuentes contextuales bajo la hipótesis de que son condiciones de posibilidad de la emergencia de la pedagogía líquida.

1. La globalización de Anthony Giddens y Rüdiger Safranski

La llamada globalización tiene muy variadas implicaciones. Si ésta fuera sólo el «proceso por el que se hace globo» e imagináramos la Tierra como tal, entonces probablemente convendríamos que la primera globalización la llevó a cabo Juan Sebastián El Cano en el siglo XVI. El mismo siglo en que se construyó el primer globo terráqueo, en Nuremberg.

Pero también podríamos convenir que, más que de globalización, habría que hablar de globalizaciones (y de antiglobalizaciones). En este sentido, Safranski nos advierte que con la globalización no estamos ante un proceso fáctico (como el viaje de El Cano) sino que nos encontramos ante procesos normativos. «Del ser global nace un tener que ser global. Globalismo es la globalización que se ha hecho normativa. Si no cae en el dogmatismo y se mantiene móvil y rico en percepciones, entonces se trata de ideas; en caso contrario, estamos ante una ideología. Pero de una u otra manera el globalismo repercute en el movimiento real, encubriendo, forzando, paralizando, legitimando. El globalismo como ideología es el aspecto intelectual de la trampa de la globalización»¹³⁷. Así se presenta más como un discurso que como una descripción de un proceso de transformación social. Un discurso que implementa prácticas que a su vez acaban sirviendo de argumentos legitimadores de ellas mismas. Con todo, Safranski distingue tres tipos de globalismos, a saber: el neoliberal, el antinacionalista y el ecosolidario.

El *neoliberal* usaría la referencia a la globalización para deshacerse de las obligaciones sociales del capital y atizando el miedo a, caso de no proceder así, quedar separados de las corrientes del crecimiento y el progreso económicos. Aquí el Estado y la cultura han de servir a la economía, y ésta tiene un

¹³⁷ SAFRANSKI, R.: *¿Cuánta globalización podemos soportar?*. Barcelona, Tusquets, 2004, p. 21.

carácter tan básico y se le pone «tanto énfasis como antaño lo hizo el marxismo vulgar. Por eso, en cierto sentido significa la resurrección del marxismo como ideología» y el descuido de «los presupuestos espirituales y morales que se requieren» para que el mercado pueda producir el bien común¹³⁸.

El globalismo *antinacionalista* propondría superar los traumas de la historia de los nacionalismos apelando a la idea de que el futuro radica en lo global. Bajo esta apología del cosmopolitismo se trata de esconder la vigencia del siguiente «principio fundamental: cuanto más sazónada emocionalmente esté la vinculación al lugar propio, tanto mayor será la capacidad de apertura al mundo y la disposición a ella. La histeria de los atletas de la movilidad y de los “jugadores de la globalidad” no ha de confundirse con la apertura al mundo. No es hombre de mundo quien lo único que hace es perseguir sus negocios en el mundo entero, o quien sólo está de camino como un turista. La apertura al mundo implica dejarse involucrar en lo lejano»¹³⁹.

Por último, el globalismo *ecosolidario*, que consistiría en la resurrección del «nosotros» de la humanidad en pos de tomar conciencia de los peligros globales –planetarios– de la deriva del consumo energético del mundo. Safranski apostilla que es autoengañarse creer que «los problemas globales de dimensiones apocalípticas puedan conducir a la solidaridad global. También aquí cabe afirmar que los últimos soportarán la carga. Mientras tengamos la esperanza de pertenecer a los penúltimos, esta lógica mantendrá su vigencia»¹⁴⁰.

Más en general, de entre los distintos analistas, los hay que se han posicionado de forma escéptica en relación a que la economía globalizada no es esencialmente distinta de la de épocas anteriores y que la mayor parte de la renta de los países continúa proviniendo del comercio interior. Otros, más radicalmente han afirmado que el mercado global ya es ajeno a

¹³⁸ Ibidem, p. 22.

¹³⁹ Ibidem. p. 25.

¹⁴⁰ Ibidem. p.27.

las fronteras nacionales y que los estados han perdido toda capacidad de influir en los acontecimientos¹⁴¹. En este debate Anthony Giddens se decanta por la postura de los últimos. Con todo, una de las ideas en las que el sociólogo ha insistido en poner de relieve es la siguiente: el error de identificar la globalización exclusivamente como un proceso económico, ya que, tal como él dice, ésta es en muchos aspectos, «no sólo nueva sino también revolucionaria»¹⁴².

Nos cuenta Giddens que hasta que a mediados del XIX el retratista de Massachusetts, Samuel Morse, transmitió el primer mensaje por telégrafo eléctrico, nunca antes nadie había enviado un mensaje sin que alguien fuera a algún sitio a llevarlo¹⁴³. De ahí hasta hoy nos encontraríamos en una situación en la que parecería innegable que existe un fenómeno que, más o menos y en cierto modo, tiene que ver con que vivimos todos al mismo tiempo en un mismo espacio.

Pero todavía se ha hecho sonar la palabra globalización de otra forma. El mismo Bauman la ha calificado como la «venganza de los nómadas»¹⁴⁴, aludiendo a la creencia soberbia de que las formas más avanzadas de civilización iban de la mano de la existencia sedentaria, con una noción de temporalidad siempre enraizada y significada a partir del orden espacial. Esta consideración es interesante porque son quizá los cambios en la temporalidad y la espacialidad lo que está en la base de las nuevas condiciones sociales y, también, uno de los aspectos fundamentales a que nos

¹⁴¹ Para un análisis de las distintas posturas puede verse AMIN, A.: «Globalization and Regional Development. A Relational perspective». *Competition and Change*, vol. 3, núm. 1-2, pp. 145-166; MARTÍNEZ PEINADO, J.: *El capitalismo global. Límites al desarrollo y a la cooperación*. Barcelona, Icaria, 1999.

¹⁴² GIDDENS, A.: *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2003, pp. 19-31. El entrecomillado es de la página 23.

¹⁴³ Aunque aquí Giddens parece pasar por alto las señales de humo, los fuegos elevados y demás técnicas de comunicación a larga distancia, entendemos que se refiere a un nivel de inmediatez y de distancia significativamente muy superiores.

¹⁴⁴ BAUMAN, Z.: *The individualized society*. Oxford, Polity press, 2001, p. 35.

referimos, más o menos conscientemente, cuando hablamos del mundo globalizado.

Otro sociólogo que también ha usado metáforas líquidas es Manuel Castells, que en este sentido ha defendido que si el espacio es —desde la teoría social— el soporte material de las prácticas sociales que comparten el tiempo, y nuestra sociedad está constituida en torno a flujos (de capital, información, tecnología, interacción organizativa, imágenes, sonidos, símbolos...), entonces el *espacio de los flujos* constituye: «la organización material de las prácticas sociales en tiempo compartido y que funcionan a través de flujos»¹⁴⁵.

Todo esto hasta el punto que se ha llegado a hablar de un mundo sin principio ni final ya que se han roto las distancias y los tiempos. Es evidente que en esta reorganización del espacio-tiempo han jugado un papel fundamental los medios de comunicación. Por un lado a través de un efecto collage, mezclando y yuxtaponiendo realidades de contenidos y procedencias (espacio-temporales) muy distintas sin nada en común. Por otro, al hacer que experimentemos como reales acontecimientos que tienen lugar lejos y de forma ajena a nuestras vidas¹⁴⁶. Safranski ha dicho sin cortapisas al hablar de las contiendas bélicas que nos llegan vía satélite: «una guerra en la que apenas se toca el suelo corresponde realmente al compromiso moral del sillón ante el televisor»¹⁴⁷. Es decir: lo que inicialmente es un acercamiento de las cosas por lejanas que puedan estar, acaba convirtiéndose en lo contrario, a semejanza de lo que Benjamin definió en su momento como *aura*: «la aparición singular de una lejanía, por cercana que esté»¹⁴⁸. Lo lejano se acerca, lo cercano se aleja.

¹⁴⁵ CASTELLS, M. «El espacio de los flujos». En *La era de la Información, Vol 1. La sociedad red*. Madrid, Alianza, 2000. p. 489.

¹⁴⁶ GIDDENS, A.: *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge, Polity Press. Citado en GIL VILLA, F.: *La cultura moral posmoderna*. Madrid: Sequitur, 2001, p. 21.

¹⁴⁷ SAFRANSKI, R.: Op. cit. p. 82.

¹⁴⁸ Aunque Walter Benjamin hablaba de *aura* refiriéndose a la característica de la obra de arte, creemos que da a pensar la doble

vía «alejamiento de lo cercano/acercamiento de lo lejano» en relación al nuevo signo de los tiempos.

2. El capitalismo flexible de Richard Sennett

2.1. Flexibilidad y relato personal

Richard Sennett perfiló el «capitalismo flexible» como el sistema capitalista que pone el acento en la flexibilidad del trabajo y en el ataque a las formas rígidas de la burocracia y los males de la rutina ciega¹⁴⁹. Un sistema donde a los trabajadores se les pide con muy poca antelación que estén abiertos al cambio, asuman riesgos uno tras otro y dependan cada vez menos de reglamentos y procedimientos formales. De lo que hace seguir Sennett que con los nuevos tiempos la palabra inglesa *job* (que hoy se usa para «trabajo» o «empleo») ha recuperado el significado que tenía en el siglo XIV, a saber: «pedazo o fragmento de algo que puede acarrear».

Sennett clasificó en *La corrosión del carácter* las consecuencias personales de estos cambios y distinguió algunas características que a su parecer son las que más influyen en la vida de las personas. Entre ellas: el asunto de la legibilidad de las biografías; la rutina escasa e insuficiente; el sentirse a la deriva entre un trabajo y otro; la flexibilidad horaria y de tareas; el riesgo de equivocarse en alguna de las decisiones a lo largo de la vida laboral y la mala digestión de los fracasos que los hacen deformativos; y la ausencia del sentido del deber y del compromiso en la nueva ética del trabajo. El sociólogo americano configuró así su retrato personal del hombre postmoderno caracterizado por la dificultad de construir identidades sólidas con puntos de referencia claros en los que apoyar sus distintas relaciones con el mundo.

Todo esto redundaba para Sennett en una corrosión del carácter, que definía como «el valor ético que atribuimos a nuestros

¹⁴⁹ SENNETT, R.: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2000, p. 9.

deseos y relaciones con los demás»¹⁵⁰. Un carácter que se formaba con el valor de la costumbre y del hábito y que se expresaba por la lealtad y el compromiso mutuo siempre a través del largo plazo. Por eso para el sociólogo de Chicago la máxima del mundo actual de «nada a largo plazo» es la que está corroyendo el carácter e imposibilitando su formación.

Por otro lado –y siempre a través de la interpretación de distintas entrevistas realizadas–, Sennett también denunció la ilegibilidad de las vidas actuales argumentando que en un mundo donde la estructura que lo soporta es tan flexible, cambiante e inestable, cada vez se hace más difícil encontrar un hilo conductor que permita hilar los pasos y comprender el sentido de nuestras vidas. Se parte del supuesto de que para que un tiempo sea humano y formativo debe estar articulado narrativamente¹⁵¹, y es en medio de tanta provisionalidad, donde se hace difícil la escritura de un relato y una narración que vistan el sentido del quehacer cotidiano. Siendo las cosas según se han descrito, el problema radicaría en que sólo parece posible construir narrativas coherentes sobre hechos ya acaecidos en el pasado, pero se dificultarían las narrativas predictivas sobre la expectativa de futuro que son las que permiten ir al trabajo con un motivo más allá de pagar las facturas del mes corriente. Porque a la hora de tratar de leerse a sí mismo, por un lado, y al mundo que nos rodea, por otro, hay que poder encontrar la articulación entre las dos lecturas y, por así decir, hacer de ambas una común. Y es que «hay diferencias profundas entre la gente, pero existe una superficie en la cual todo el mundo parece estar en el mismo plano, y para romper esta superficie se puede requerir un código del que la gente carece. Y si lo que la gente sabe sobre ella mismo es simplemente algo sencillo y directo, puede resultar demasiado poco»¹⁵².

¹⁵⁰ Ibidem. p. 10.

¹⁵¹ RICOEUR, P.: *Del texto a la acción*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 16. Este tema está desarrollado ampliamente en otra obra de Ricoeur: *Tiempo y narración*. Madrid, Siglo XXI, 1995.

¹⁵² SENNETT, R.: *La corrosión del carácter*. Op. cit. p. 78.

En definitiva, se estaba alertando sobre las posibles crisis de identidad personales y llamando a encontrar una forma de acabar con este régimen, que «no proporciona a los seres humanos ninguna razón profunda para cuidarse entre sí (...) [y, por tanto,] no puede preservar por mucho tiempo su legitimidad»¹⁵³. O eso o, avanzándonos ya a algunas de las opiniones de Bauman, encontrar estrategias que, en parte surgidas de la pedagogía, ayuden a encajar mejor la flexibilidad laboral por mor de hacerla legible y articulada con sentido en las narraciones personales de cada uno.

2.2. El modelo del trabajo flexible

Ahondando un poco en las características del trabajo flexible, distintos sociólogos han apuntado a la individualización del trabajo como uno de los elementos clave de la transformación de las economías desarrolladas¹⁵⁴. No es ningún apocalíptico *fin del trabajo*¹⁵⁵ sino la *diversificación del trabajo* lo que está caracterizando el nuevo mundo tecnológico-económico. El fin del trabajo, ese nuevo fantasma que recorrió Europa a finales de siglo XX, es para Castells como el caso de «los espectros en la era electrónica, mirado de cerca, parece más un asunto de efectos especiales que una realidad aterradora»¹⁵⁶. Sin embargo, empresas, organizaciones e instituciones organizadas en *redes de geometría variable* hacen que el proceso de trabajo se individualice y se desagreguen los procesos de producción, para reintegrarse luego en el resultado final a través de una multiplicidad de tareas interconectadas en emplazamientos diferentes¹⁵⁷. Así como la sociedad industrial se levantó en base

¹⁵³ Ibidem. p. 155.

¹⁵⁴ Véase el prólogo de Manuel Castells al libro de Martin CARNOY: *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza, 2001.

¹⁵⁵ Así lo divulgó Jeremy Rifkin en *El fin del trabajo*. Barcelona, Paidós, 1996, a quién Castells tilda de charlatán por esa razón en el prólogo mencionado.

¹⁵⁶ CASTELLS, M.: «La transformación del trabajo y el empleo». *La era de la Información, Vol 1*. Op. cit. p. 322.

¹⁵⁷ CASTELLS, M.: «La sociedad red». *La era de la Información, Vol 1*. Op. cit. p. 551.

a la socialización de los campesinos y los artesanos para adiestrarlos en la gran empresa y el trabajo estandarizado, en la *sociedad red* (concepto en el que ahondaremos más adelante) ocurre a la inversa: el trabajo se individualiza y se disgrega.

Si atendemos a lo que dice la literatura específica sobre la flexibilización del trabajo¹⁵⁸, se coincide en subrayar el hecho que las líneas de producción se han flexibilizado en gran medida. La novedad formal se ha convertido en un elemento esencial del diseño industrial y es en el cambio continuo que se encuentra la fuente de placer según el mercado publicitario. En su momento, este hecho topó fuertemente con la rigidez de las pautas de organización taylorista y fordista y la aceleración del consumo de masas acabó desestructurando los equilibrios entre producción y consumo. La producción en serie tuvo que ser acertada y modificada sustancialmente, es decir, tuvo que flexibilizarse. Porque si se hubieran tenido que renovar constantemente los productos de consumo, dentro de una cadena poco adaptable y flexible como la que corresponde al paradigma fordista, deberían haber tenido que renovarse rápidamente también los medios de producción, y la competencia mercantil llevaría a sustituir este material fijo demasiado rápido. Y esto hubiera llevado a que «el valor de este capital se transfiriera a su relativamente corto número de productos, provocando el efecto contrario al buscado, o sea, lo que sería la antítesis de la razón histórica de la producción en masa: el encarecimiento del objeto de consumo en lugar de su abaratamiento comparativo»¹⁵⁹. Todo esto nos lleva a que el marco de unos medios de producción flexible se necesitan unas fuerzas de producción flexible, que es hacia donde está abocado cada vez

¹⁵⁸ ARENAS, C.: *Historia económica del trabajo. (Siglos XIX y XX)*. Madrid, Tecnos, 2003, esp. pp. 237-291; COLLER, X.: *La empresa flexible. Estudio sociológico del impacto de la flexibilidad en el proceso de trabajo*. Madrid, Siglo XXI / Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997, esp. pp. 26-35; ALONSO, L. E.: *Trabajo y ciudadanía*. Madrid, Trotta, 1999; CARNOY, M.: *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza, 2001; BRUNET, I. y BELZUNEGUI, Á.: *Flexibilidad y formación*. Barcelona, Icaria, 2003, esp. pp. 173-192.

¹⁵⁹ ALONSO, L. E.: *Trabajo y ciudadanía*. Madrid, Trotta, 1999, p. 31.

más el grueso de los trabajadores. Es así como de los distintos mecanismos centralizados se ha pasado a las redes de producción. Pero no sólo a éstas, también a las redes de distribución y de consumo.

El nuevo modelo de trabajo flexible ha sido dimensionado en base a cuatro elementos: jornada laboral; estabilidad en el empleo; localización; contrato social entre empresario y empleado¹⁶⁰. Respecto a la *jornada laboral* significa que no está limitado al modelo tradicional de 35-40 horas semanales durante un año. Sobre la *estabilidad en el empleo* el trabajo flexible está orientado a la tarea y no incluye compromiso de empleo futuro. En referencia a la *localización*, aunque la mayoría de los trabajadores tienen su centro de trabajo en su empresa cada vez un número mayor lo hace fuera, ya sea en casa, trasladándose de un lugar a otro o en la sede de una compañía diferente subcontratante. Por lo que hace al *contrato empresario-empleado* se trataría de una decadencia de aspectos como: lealtad a la compañía, permanencia en el trabajo, expectativas de carrera predecibles o predisposición a hacer horas extras, ya fueran remuneradas o no.

Por lo que respecta al trabajador, para Castells el binomio capital/trabajo se resuelve hoy estando el capital en escala global y el trabajo en un plano local¹⁶¹. Precisamente mediante la capacidad de descentralización de las redes, se parte de un capital globalizado en una sociedad *informacional* que se disgrega en cuanto a la realización del trabajo. De suerte que pierde la identidad colectiva de antaño y se individualiza. El proceso general del trabajo se organiza según muy distintos criterios como las capacidades, las condiciones laborales, los intereses o los proyectos. Y no sólo se individualiza el trabajo, por supuesto, también al trabajador que cada vez cuenta con menos puntos de apoyo ya que el conjunto de trabajadores

¹⁶⁰ CARNOY, M.: «La transformación del trabajo en la nueva economía global». *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza, 2001, pp. 79-113.

¹⁶¹ CASTELLS, M.: «La sociedad red». Op. cit. p. 555.

cada vez es más difícil que se constituya en una identidad colectiva¹⁶².

Para Carnoy el rápido crecimiento de la economía tiene sus frutos manifiestos, lo que no es tan obvio es el coste que esto significa para el trabajador. E insiste en la necesidad de que aparezcan instituciones nuevas que compensen las transformaciones fundamentales ya que, si no ocurre eso, la producción flexible, esencial para mantener la productividad y el actual modelo económico, se volvería mucho menos eficiente y tendría «consecuencias desastrosas en todos los niveles»¹⁶³. Y es que uno de los efectos de la individualización consiste en separar a los trabajadores de los puestos de trabajo permanentes y a tiempo completo en empresas estables. Con lo que la identificación con las empresas y/o los sindicatos se está disolviendo y aspectos organizados en torno al trabajo (el grupo de amigos del trabajo en la empresa, las reuniones de después del trabajo, los sindicatos e incluso compartir el coche para ir al trabajo), pierden su función social¹⁶⁴. A pesar de esto, al parecer de Carnoy, este renacimiento del individuo no tiene porque ser negativo en sí mismo argumentando que la mayor libertad e iniciativa autónoma –a su parecer–, libera a las personas de las burocracias, de las ataduras, a veces excesivas de las redes microsociales del entorno laboral. Eso sí, reconoce que esa libertad recién encontrada «sólo puede disfrutarse si formas alternativas de organización social proporcionan a las personas una red de relaciones sociales que puedan servir de apoyo psicológico y de base para la interacción»¹⁶⁵. Suena parecido a lo que decía Sennett también a propósito de los peligros de este modelo laboral flexible. Para Carnoy la solución estriba en que una potente red de instituciones sociales se encargue de evitarlo.

¹⁶² Ibidem. p. 555.

¹⁶³ CARNOY, M.: *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza, 2001, p. 20.

¹⁶⁴ Ibidem. p. 23.

¹⁶⁵ Ibidem, p. 27.

2.3. Cultura y valores: tiempo, talento, y renuncia

Es importante señalar que aunque es cierto que –ni en Europa ni en Estados Unidos–, la mayor parte de gente no trabaja en empresas del tipo que Sennett describe, «esta pequeña franja de la economía tiene una influencia cultural que trasciende con mucho su cuantía numérica»¹⁶⁶. Esto es porque influye en la reformulación de las habilidades y capacidades personales y las autoriza (es decir, produce un discurso socialmente reconocido), a la vez que conforma la nueva cultura del consumo que influye en las políticas y en la educación.

En *La corrosión del carácter* ya Sennett se había preocupado por las consecuencias de pensar e invertir nuestras vidas en el corto plazo en vez de mirar y esperar los resultados en el largo. Fruto de esa inquietud, unos años más tarde empezó a preguntarse por el tipo de cultura –entendida como valores y prácticas– que podría mantener unida a la gente cuando se fragmentan las instituciones en las que se vive. En ello radica el mayor interés pedagógico de estas obras ya que se considera que «sólo un determinado tipo de seres humanos es capaz de prosperar en condiciones sociales de inestabilidad y fragmentariedad»¹⁶⁷.

Los retos de la nueva personalidad se cifran en tres: *tiempo*, *talento*, y *renuncia*. Se trata de una cultura con unos rasgos muy característicos que debería hacer a sus miembros capaces de prosperar en la inestabilidad social. El *tiempo*, porque el cambio constante requiere una persona con un pensamiento que maneje la temporalidad en clave de corto plazo, que pueda cambiar con rapidez de lugar, tarea o de lo que convenga. El *talento*, porque dado que las demandas en una empresa varían continuamente, para responder eficazmente es necesario desarrollar nuevas habilidades y explotar capacidades

¹⁶⁶ SENNETT, R.: *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2006, 18.

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 11.

potenciales. Por último, la *renuncia*, pues hay que desprenderse del pasado y descartar las experiencias vividas, talmente como lo hace el consumidor ideal que compra nuevos productos sin recordar si ya los posee y si su utilidad está todavía vigente¹⁶⁸. A renglón seguido, lo que detecta este sociólogo es que esta personalidad que se describe y que piden las nuevas instituciones, presenta un perfil muy poco común o, incluso, inexistente, ya que la mayoría de la gente necesita un relato de vida que sirva de sostén a su existencia, a la vez que le permita enorgullecerse de sus habilidades específicas y valorar las experiencias por las que ha pasado. Con lo que se viene a decir que el ideal cultural que se requiere en las nuevas instituciones es perjudicial para muchos de los individuos que viven en ellas.

Esto no significa, nos parece a nosotros, que ni en los sectores laborales más avanzados y con perfiles más liberales no sea un valor añadido el hecho de haber demostrado ciertas habilidades en otros asuntos del pasado. De todas formas, la expresión radical de los postulados de la innovación constante bien podría ser el viejo adagio atribuido a los *Canterbury Tales* del londinense Geoffrey Chaucer (s. XIV): «to make a virtue of necessity» (hacer de la necesidad virtud). En otras palabras, si lo que definirá las tareas y los problemas será justamente la falta de experiencias y de soluciones conocidas, se buscará a alguien que podríamos llamar un «virtuoso de la carencia», es decir, un especialista en necesitar lo que no tiene pero que sabrá llevar a su favor y encontrar (inventar) una solución satisfactoria.

Remontándonos un poco a la historia de los modelos rígidos y sólidos, habría que decirle a Marx que aquella solidez capitalista que según él iba a fundirse en el aire habría de resistir todavía muchos años más. Tal como evidenció el Weber de *Economía y sociedad* (1921), gracias a una cierta militarización de la sociedad civil y en concreto del modelo capitalista. Un

¹⁶⁸ Ibidem, pp. 11-12.

modelo que también se ha denominado *bismarckiano*, piramidal, basado en la eficiencia y la competencia, y que, eso sí, instituía un tiempo a largo plazo, sobretodo, predecible. Sennett defiende que era justamente la esencia de ese modelo lo que permitía a la gente estructurar y pensar su vida como un relato¹⁶⁹. Aunque el modelo también tenía sus puntos débiles, claro está. El mismo Weber apuntaría en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1903) como alguien que hiciera toda su carrera laboral en una misma institución piramidal acababa viviendo en una *jaula de hierro*¹⁷⁰. O como mientras en el ámbito militar las gratificaciones eran inmediatas, en el caso de las burocracias nacionales y de la mayoría de las empresas las gratificaciones eran siempre *postergadas* o *diferidas*. Una postergación que, al fin y al cabo, acababa siendo una razón para la auto-imposición de una disciplina por parte de los trabajadores pero que, en la actualidad, parece que puede estar desapareciendo y, por consiguiente, perdiendo esa autodisciplina su sentido¹⁷¹. El caso es que llegó un momento donde el «capitalismo impaciente» (según cuño de Bennett Harrison), se llevó el poder de manos de los administradores para dárselo a los inversores, cosa que acabó cuajando en la sobrevaloración de la *liquidez institucional*: la estabilidad de una institución dejaba de ser un valor en alza. Y actualmente, la nueva arquitectura de las instituciones es para Sennett la de un reproductor MP3. Este ingenio (como otros parecidos) y las actuales organizaciones flexibles admiten distintas analogías. Por ejemplo, se puede seleccionar y programar para que suenen unas determinadas bandas, como en una empresa flexible se pueden ejecutar sólo algunas funciones y movilizar un cierto número de personal. El orden de secuencia también puede variar. Y todo el poder recae centralizado en un solo centro, sea el láser del reproductor o las nuevas tecnologías que permiten el seguimiento en tiempo real de las actividades y resultados de cada

¹⁶⁹ Ibidem, p. 25.

¹⁷⁰ WEBER, M.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 248 y ss.

¹⁷¹ Sennett también habla de la militarización del modelo civil como una de las causas de las numerosas guerras de principios del XX, pero eso ya es harina de otro costal.

trabajador. Dicho de otro modo: se trataría de una reactualización (¿la enésima?) del *panóptico* de Bentham.

Pero, y ahora llega quizá lo más interesante, lo que todo esto permite es una creciente separación entre poder y autoridad. Mediante la figura de las consultorías, el poder, por muy concentrado que esté, se desentiende de su responsabilidad, no hay contacto con los trabajadores u otros cargos de la empresa, como tampoco hay firmes lazos entre estos consultores y la institución. Por lo que la autoridad disminuye, no hay grupos que reconozcan el supuesto *savoir faire* de los que toman las decisiones, y como no están cuando hay que pedir cuentas cualquier autoridad inspiradora de confianza o lealtad se pierde y se funde. Justamente es aquí donde aparecen los tres grandes déficit del cambio estructural de que se habla: la baja lealtad institucional, la disminución de la confianza informal entre los trabajadores, y el debilitamiento del conocimiento de la institución¹⁷².

Este déficit de *capital social*¹⁷³ es visto por el sociólogo de Chicago como un generador de desigualdad. Recurriendo a la categoría de clase, nos explica como en las capas más bajas (así en el origen socioeconómico como en la pirámide de una empresa), las redes son más escasas que en las capas altas o en las instancias superiores. Esto es debido en parte a que, tal como ya hemos apuntado, aunque la mayor parte de la gente no trabaje en empresas del sector «puntero» (así las llama Sennett), el problema está en el modelo: porque «aunque hoy la gente joven entre en pirámides laborales relativamente rígidas, su punto de referencia es el modelo fluido, orientado al presente»¹⁷⁴. De forma que no se piensa en el largo plazo y se trabaja hoy aquí y mañana allí sin solución de continuidad. Esto hace que se permanezca aislado por lo que respecta a contactos laborales y

¹⁷² SENNETT, R.: *La cultura del nuevo capitalismo*. Op. Cit. pp. 58-66.

¹⁷³ Compartimos con Sennett la preferencia por caracterizar el *capital social* en función de la profundidad y amplitud de las redes de las personas, en la línea de Portes y White, que en términos de compromiso voluntario, como es el caso de Robert Putnam.

¹⁷⁴ SENNETT, R.: *La cultura del nuevo capitalismo*. Op. Cit. p. 72.

devenga una nueva forma de perpetuación de la desigualdad social. Éste es el resultado de las investigaciones empíricas de nuestro autor: se han acabado dos elementos clave de la antigua ética del trabajo: la gratificación diferida y el pensamiento estratégico a largo plazo¹⁷⁵.

Si el *tiempo* es ahora a corto plazo, ¿qué ocurre con el *talento*? Parece ser que fue en el terreno de las carreras militares donde –contra lo que pudiera parecer– el talento y no la herencia empezó a tener un papel importante en la ascensión dentro de una institución¹⁷⁶. La importancia del mérito en la valoración de una persona y la adecuación al cargo que ha de ocupar no tiene una historia demasiado larga. Sin embargo, hoy, talento es lo que se pide como una de las grandes virtudes, sobretodo, el talento del tipo que te permite pasar de un lugar a otro, de un problema a otro, de un equipo a otro... el que podría ser el talento del consultor. A esto se le puede llamar de muchas formas, pero llámesele como se quiera, seguramente es el tipo de habilidad que va a querer fomentar una pedagogía líquida. Y es que Sennett se refiere como sigue a la Modernidad Líquida de Bauman: «es exactamente la condición social del trabajo en los sectores punteros»¹⁷⁷.

Sobre la *renuncia* (o el consumo). Se trata del tercero de los grandes pilares que vendrían a ser una suerte de apóstoles de la nueva cultura del capitalismo que estamos comentando. Sennett nos habla de un tipo de sociedad donde la política ha seguido el modelo del marketing y la idea de democracia según la cual se requería una mediación, una discusión cara a cara y una deliberación, ha pasado a mejor vida y los políticos se han convertido en productos relacionados con una imagen y una marca que debe ser fácil de comprar. De forma que, cada vez más, las personas normales ya no sopesan discursos a la hora de elegir un político como tampoco deciden el hecho de tener móvil, coche o ir de vacaciones. La decisión viene tomada de antemano por el

¹⁷⁵ Ibidem, p. 47.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 96.

¹⁷⁷ Ibidem, p. 107.

mercado y ese brazo ejecutor llamado publicidad. Se habla así de *la pasión que se autoconsume*¹⁷⁸. El tipo de pasión que podemos sentir por un producto que, al cabo de unos días de haberlo comprado y usado (en el mejor de los casos), nuestro interés por él decae notablemente. De hecho, fue en los años treinta y con plena difusión en los cuarenta cuando en los EUA nació el *styling*: el proceso de introducir cambios frecuentes en el exterior del objeto de consumo, especialmente de tipo estético, cosa que provocó una rápida explosión comercial en forma de lanzamiento permanente de nuevos modelos, que permitía al tiempo una continuidad en la fabricación de componentes técnicos¹⁷⁹. Sennett afirma que, nos guste más o menos reconocerlo, esto se puede aplicar a un vestido, un móvil, un coche, un ascenso en el trabajo o a conseguir tener una relación con una persona deseada. La economía favorece el cultivo y el hábito de este tipo de pasión que se autoconsume¹⁸⁰.

Esta pasión en la que se dan la mano el hartazgo y el derroche se ha querido explicar a través de la fuerza del motor de la moda y la publicidad, así como con la *obsolescencia planificada* de la mayoría de productos que salen al mercado. Este concepto y las prácticas a que se refiere apareció después de la Segunda Guerra Mundial, e hizo que quedara gradualmente suprimida la vieja orientación de la industria de consumo, primero la norteamericana y luego la europea. Su alternativa sería una política comercial e industrial de diversificación de modelos, de rápida sustitución de series que acortan su periodo útil de explotación, poniendo en segundo plano su funcionalidad, la calidad o la conveniencia, y resaltando sobretodo el atractivo superficial de los bienes. «El diseño industrial evolucionó de una fase escuetamente racionalista a una fase abiertamente

¹⁷⁸ Ibidem, pp. 117-123.

¹⁷⁹ ALONSO, L. E.: *Trabajo y ciudadanía*. Op. Cit. p. 25.

¹⁸⁰ Al modo de los personajes de Honoré de Balzac que con tanta fogosidad desean lo que no tienen como lo pierden cuando poseen lo deseado, o de la ley erótica de Proust según la cual cuanto más inaccesible es alguien más lo deseamos. Ibidem, p. 120.

consumista»¹⁸¹. Una obsolescencia funcional de la que se distinguen tres partes: la funcional (asociada a la aparición de un nuevo producto); la cualitativa (en relación al deterioro físico en márgenes de tiempo fijados técnicamente); y la psicológica (ligada a la promoción publicitaria de las campañas de ventas. Es así como se hizo imprescindible que el siguiente imperativo. «Que los valores de cambio degraden de una manera absoluta y continua a los valores de uso»¹⁸². Con lo que ha quedado invertida la relación entre el objeto y el mensaje: el mensaje ya no habla del objeto, es el objeto el que habla del mensaje. La marca de un producto no marca el producto, marca al consumidor como miembro codificado del grupo de consumidores de esa marca¹⁸³.

Pero Sennett apunta a que, en realidad, lo que subyace en gran parte es la necesidad psicológica de crear una manera de vivir y de pensar que justifique la experiencia del cambio constante y la inestabilidad del puesto de trabajo. Se trataría de un hacerse cada uno a una psicología del consumo constante (aplicada a todos los ámbitos de la vida), en la que el valor artesanal de hacer las cosas bien hechas por el hecho de estar bien hechas pierde importancia, incluso se hace incómodo en muchas de las nuevas organizaciones flexibles. Vivir según la pasión que se autoconsume legitima todo lo consumido con rapidez, legitima, pues, y hace sentirse cómodo en un sistema donde la mayoría de experiencias resultan efímeras y de rápida caducidad¹⁸⁴. Así las cosas, la *renuncia*, ya no se ve como una pérdida, sino como la apertura de una nueva posibilidad que nos producirá nuevos y renovados placeres y satisfacciones al consumir. Una vida que, dicho al modo de Bauman, no es sino una

¹⁸¹ LLOVET, J.: *Ideología y metodología del diseño. Una introducción crítica a la teoría proyectual*. Barcelona, Gustavo Gili, 1981, p. 68.

¹⁸² HOFFENBERG, A. y LAPIDUS, A.: *La Société du Design*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977, p. 94. Citado en ALONSO, L. E.: Op. cit. p. 27.

¹⁸³ ALONSO, L. E.: «Estudio introductorio». En BAUDRILLARD, J.: *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI, p. XLIII.

¹⁸⁴ Véase LIPOVETSKY, G.: *El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona, Anagrama, 2004.

sucesión de inicios y de finales. Un inacabable terminar y volver a empezar.

3. El informacionalismo y la sociedad red de Manuel Castells

3.1. Breve historia de la digitalización

Antes de entrar en los conceptos de Castells expondremos los procesos que tuvieron lugar previamente. Esto es importante por dos razones. De una parte porque nos dará una idea de lo relevante del impacto de algunas innovaciones en la sociedad y la cultura. De otra porque es lo que hizo posible la aparición de lo que el sociólogo describirá como *sociedad red*.

En las culturas orales el manejo de la memoria colectiva se realizaba, sobretodo, mediante técnicas como el empleo del verso (en estructuras más bien fijas que no permitían demasiada flexibilidad), el apoyo en fórmulas recurrentes, el uso continuado de algunos epítetos, etc. En este sentido, ahí la cultura estaba muy manejada y dirigida por la tradición. Una sociedad que entendía y transmitía de generación en generación una serie de conocimientos más bien inmutables y muy rígidos. Unos conocimientos de los que no cabía dudar. En cambio las culturas escriturales y alfabéticas configuraban sociedades políticas, en el sentido que concebían su propio ordenamiento como objeto de decisión consciente de sus miembros (o por lo menos de algunos de ellos), es decir, se trataba de dirimir las cuestiones centrales mediante la discusión racional¹⁸⁵. Esto es porque al fijarse la información por escrito, de alguna forma quedaba disponible para cualquiera (cualquiera que supiera interpretar el código, leer la escritura). La información escrita quedaba como a una cierta distancia de la conciencia del que la escribe o la lee, convirtiéndose así el texto en una verdad autocontenida y universal, capaz de atravesar muy

¹⁸⁵ HAVELOCK, E.: *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona, Paidós, 1986, pp. 14-15.

distintos contextos¹⁸⁶. Permitted la aparición de mensajes perdurables en el tiempo sin la mediación de nadie que los explicara. Bastaba con una mediación objetualizada —ya se tratara de una ánfora o de un papiro—, y de esta forma aumentaba la posibilidad de descontextualización del mensaje, lo que hacía que, sin la hermenéutica adecuada el texto pudiera ser entendido en muy distintos sentidos¹⁸⁷.

En definitiva, la invención de la escritura redefinió en el plano de la comunicación la relación de los hombres con el tiempo y el espacio. Pero con la aparición del alfabeto aún se añadió otro aumento en las capacidades de fragmentación y recombinación de la información, facilitando así la creación de conocimiento nuevo distinto del heredado por la tradición¹⁸⁸. Esto tuvo el impacto de permitir que los hombres pudieran permanecer a la espera, confiando en la nueva información que tenían disponible y que les permitía hacer previsiones en aras a su subsistencia. Transformó la forma de existencia e hizo posible el paso del nomadismo al sedentarismo ya que, entre otras cosas, una de sus consecuencias fue la de liberar a la inteligencia humana de la memorización para poder estar así disponible para la imaginación y la innovación¹⁸⁹.

Por otro lado, en concreto la innovación de la escritura alfabética (en especial la griega) supuso un salto cualitativo muy importante. Esta forma de escritura no representa imágenes, ideas o conceptos sino a las propias palabras en sus formas lingüísticas de pronunciación. Uno de sus mayores impactos fue el posibilitar un mayor grado de reflexión mental y así una mayor complejidad en tantas creaciones culturales y científicas,

¹⁸⁶ LÉVY, P.: *La Cibercultura, ¿el segon diluvi?* Barcelona, Edicions UOC-Proa, 1998, pp. 128-129.

¹⁸⁷ Véase, entre otros, GARCÍA PELAYO, M.: *Las culturas del libro*. Caracas, Monte Ávila, 1976; TURRÓ, S.: «L'altre origen de la Modernitat: el llibre de l'escriptura». *Convivium*, núm. 20, 2007, pp. 91-112.

¹⁸⁸ DE KERCKHOVE, D.: «Cambiando nuestras mentes. Una breve historia de la inteligencia», en *La piel de la cultura*. Barcelona, Gedisa, 1995, pp. 221-232.

¹⁸⁹ HAVELOCK, E. *La musa aprende a escribir...* Op. cit. pp. 112 y ss.

por ejemplo la filosofía, la historia, el derecho u otras ciencias¹⁹⁰. De esta forma, la cultura alfabética se vio acompañada de la aparición de nuevos conceptos y de cambios en la memoria colectiva de que hablábamos antes, de una forma podríamos decir que incluso normalizada, algo que con las técnicas de la información y comunicación propias de las culturas orales no podía lograrse. Esto permitía, mediante la provisión de leyes fijas, una historia y una tradición literaria, numerosas mejoras en la organización social, a la vez que servía para preservar y transmitir otras posibles tecnologías.

Pues bien, estas capacidades han ido creciendo a lo largo de la historia, especialmente con la llegada de la imprenta en el siglo XV, que fue la primera tecnología de la escritura que duplicaba palabras en masa. El invento de Gutenberg supuso otro sustancial aumento de la capacidad humana para procesar información. Podían hacerse muchos ejemplares de las obras y muy rápido. También aumentó la velocidad de lectura. La imprenta transformó el modo de transmisión de los textos, el volumen de publicaciones hizo imposible la introducción a todos ellos mediante maestros y pasaron a concebirse como destinados a individuos aislados. Se abrió el camino a la aparición de los grandes sistemas, a la ambición de hacer tabla rasa y explicar todo de nuevo con la sola ayuda de la razón. Con la impresión de los textos de la Antigüedad las cronologías se unificaron y los ejercicios de reiteración en tanto que críticas filosóficas e históricas empezaron a ejercerse. El corpus del pasado quedaba preservado y se podía fijar la atención en los recientes descubrimientos del presente, los cuales fueron sumándose en un proceso acumulativo que llevaría al moderno concepto de ciencia y a la explosión del saber. También provocaría convulsiones políticas y religiosas pues aceleró el impacto de la alfabetización manuscrita y sustituyó metas centradas en la comunidad por un nuevo orden social de espacio público y mentes individuales. Apareció así la voluntad de encontrar el «sentido

¹⁹⁰ Ibidem, p. 137 y ss.

histórico» y se construyó la idea de progreso. Lo que está por venir se concibe como mejor. En palabras de McLuhan «la tipografía suministró el primer artículo de consumo uniformemente repetible, la primera línea de montaje y la primera producción en masa»¹⁹¹.

Más adelante, durante la revolución industrial, ya bien entrado el siglo XIX, la producción en masa fue favorecida por innovaciones como la máquina de vapor, circunstancia que acarreo un aumento de la velocidad de producción de mercancías y de su volumen. También dio lugar a la ampliación de mercados, pasando de locales a nacionales e internacionales. Aparecieron un gran número de oficinas centrales, sucursales, terminales y líneas de transporte, contenedores y vagones, transporte diurno y nocturno, nacional e internacional. Se planteaba, pues, un problema de integración para un sistema de creciente complejidad que era cada vez más difícil de controlar. Aparecieron como respuesta a esto las nuevas tecnologías de control, tales como la burocracia y la racionalización explicadas por Max Weber, ante la necesidad de automatizar los procesos industriales y organizarlos de una forma continuada¹⁹². Se imponía el preprocesamiento de las operaciones industriales y un tratamiento artificial de la información estadística por parte de los estados y las compañías. Se buscaba una convergencia progresiva de las tecnologías de la información, una necesidad de microprocesamiento que acabaría siendo socorrida por la digitalización. Fue ésta la que dio una infraestructura de control adecuada y mucho mayor que la que había podido existir anteriormente con la señal analógica¹⁹³.

Este proceso fue posible gracias al previo desarrollo de la lógica binaria y algebraica por parte de George Boole (1815-

¹⁹¹ McLuhan, M.: *The Gutenberg Galaxy*, 1962. Citado en Bolter, J. D.: «Writing and technology», en *Writing Space*. Hillsdale, Laurence Erlbaum, 1991.

¹⁹² Beniger, J.: *The control revolution. Technological and economic origins of the information society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986, pp. 15 y ss.

¹⁹³ Beniger, J.: Op. cit. pp. 427, 435 y ss.

1864) y a la aplicación a los circuitos de computación eléctrica que llevaron a cabo Shannon y Weaver después de la II Guerra Mundial. Su interés radica en que ofrece características imposibles de obtener por la vía no digital¹⁹⁴. Así se puede empaquetar información sin importar el contenido ni el tipo de mensajes y ésta se transmite mediante redes capaces de comunicar sus nodos sin utilizar centros de control. En general, la convergencia de elementos pertenecientes a distintos medios, integrando texto en sentido estricto, números, imágenes y sonido, fue desde los noventa (pero no antes) un fenómeno generalmente reconocido como posible gracias a la aplicación de la tecnología digital¹⁹⁵.

3.2. La sociedad red

Y es así como hemos llegado a la sociedad red: un determinado tipo de estructura social cuya base está constituida por algo sin lo cual esta forma social no podría existir: el *informacionalismo*. Entendiendo por éste el «paradigma tecnológico basado en el aumento de la capacidad humana para procesar información». Con lo que si una red es un conjunto de nodos interconectados que, por definición, no tiene centro sino únicamente nodos (el punto en que una curva se corta a ella misma), la sociedad red sería aquella estructura social (las disposiciones organizativas de las personas en relaciones de producción, consumo, experiencia y poder) constituida por redes de información tremendamente potentes¹⁹⁶.

¹⁹⁴ El interés de esta binarización es triple: 1) permite que dispositivos técnicos diversos (hilo eléctrico, circuito electrónico, bandas magnéticas, fibra de vidrio, discos ópticos...) puedan registrar y transmitir los números codificados en lenguaje binario; 2) se puede transmitir y copiar la información de forma casi indefinida sin pérdidas ya que se puede reconstituir la degradación ocurrida durante el proceso; 3) pueden ser objeto de cálculos aritméticos y lógicos a través de circuitos electrónicos especializados. LÉVY, P.: Op. cit. p. 46.

¹⁹⁵ BRIGGS, A. y BURKE P.: «Convergencia». *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*, Madrid: Taurus, 2002.

¹⁹⁶ CASTELLS, M.: «La sociedad red». *La era de la información*. Op. cit. pp. 550-551.

«Como tendencia histórica, las funciones y procesos dominantes en la era de la información se organizan cada vez más en forma de redes»¹⁹⁷. Evidentemente, las redes de información han sido un punto central en todas o casi todas las sociedades, como también las redes sociales son tan viejas como la humanidad, pero con internet han adquirido nueva vida y el vertiginoso aumento de capacidad de procesamiento de esta información ha hecho que las redes adquieran una nueva función, basada en su extraordinaria flexibilidad: en situaciones de cambios rápidos resuelven la coordinación y los problemas de dirección que dificultaba que éstas, a lo largo de la historia, compitieran con las organizaciones jerárquicas¹⁹⁸. Las redes se hacen cada vez más flexibles, las relaciones entre los nodos cambian de forma más rápida y la geometría de estas estructuras se redefine constantemente, formando todo ello, una cultura de deconstrucción y reconstrucción incesantes. Tanto que «el poder de los flujos tiene prioridad sobre los flujos de poder»¹⁹⁹.

La consolidación de los nuevos sistemas derivados de las nuevas tecnologías digitales parece estar apoyando un modelo social caracterizado por dos grandes rasgos. Por un lado, una creciente *diferenciación social* que lleva a la segmentación de los usuarios/espectadores oyentes/lectores de estos sistemas, diversificando cada vez más los mercados según los intereses, afinidades y aprovechando las nuevas posibilidades interactivas (y la formación de comunidades virtuales es un fenómeno parte de este proceso). Por otro lado, una *estratificación social* en razón del tiempo y el dinero disponibles de los usuarios, el potencial del mercado de cada país o zona, las diferencias educativas en el sentido de alfabetización digital, etc. Así pues, como dice Castells recordando la retórica marxista, «el mundo multimedia será habitado por interactuantes e

¹⁹⁷ CASTELLS, M.: «La sociedad red». Op. cit. p. 549.

¹⁹⁸ CASTELLS, M.: «La red es el mensaje». *La Galaxia Internet*. Barcelona, Rosa dels Vents, 2002, p. 15. También en «L'informacionalisme i la societat xarxa», en Pekka HIMANEN: *L'ètica del hacker i l'esperit de l'era de la informació*. Barcelona, Pòrtic / Universitat Oberta de Catalunya, 2003, pp. 118-119.

¹⁹⁹ CASTELLS, M.: «La sociedad red», en *La era de la Información*. Vol. 1. Madrid, Alianza, 2001, p. 549.

interactuados». Es decir, por un lado los capaces de seleccionar sus circuitos de comunicación multidireccionales, y por otro aquellos a los que sólo se proporciona un número limitado de opciones preempaquetadas²⁰⁰.

Sin embargo, para Castells los procesos derivados de la irrupción de las tecnologías digitales no parece que estén desembocando en la homogeneización de las expresiones culturales y el dominio de los códigos por parte de unos pocos emisores, como tampoco en el aislamiento de las personas. Así se argumentó en un estudio realizado sobre la sociedad red en Cataluña, diciendo que la comunicación basada en la electrónica, mediante ordenador y con la mediación de internet no sustituía la mayoría de las prácticas habituales de la gente sino que se integraba en ellas y en muchos casos las potenciaba²⁰¹. Desde este punto de vista, se defendía una perspectiva de integración y no de sustitución de internet en las prácticas sociales y se afirmaba respecto al uso de internet que la mayoría de la gente lo utilizaba para hacer lo mismo que ya hacía antes, no habiendo dejado de encontrarse personalmente con los amigos ni reduciendo sus relaciones sociales.

Respecto al debate entre tecnofílicos y tecnofóbicos a menudo se ha pretendido resolver el conflicto con una declaración de intenciones basada en la inexistencia de la necesidad de elegir estar en contra o a favor de la tecnología, y en abogar por considerarla críticamente viendo en qué nos podemos beneficiar de ella²⁰². Sin embargo, en la mayoría de ámbitos (y por supuesto en los propios medios de comunicación que siguen propagando y aumentando la difusión de esa idea) se ha acabado consolidando más bien como valor de oportunidad para la mejora que como amenaza. Esto resulta evidente si se atiende a las repetidas consignas sobre la necesidad de poner ordenadores en todos los

²⁰⁰ CASTELLS, M.: «La cultura de la virtualidad real», en *La era de la Información*. Op. cit. p. 447.

²⁰¹ CASTELLS, M.; TUBELLA, I.; WELLMAN, B. et al.: *La societat xarxa a Catalunya*. Barcelona, Rosa dels Vents, 2003.

²⁰² SANTANA, B.: *Introducing the Technophobia/Technophilia*. UCLA, Department of Education, 1997.

lugares públicos —empezando por las escuelas—, conectando a internet todas las casas con banda ancha, etc. Pasando a ser muchas veces, de forma bastante simplista, consideradas estas variables como los indicadores del éxito de la sociedad de la información²⁰³.

Sea como fuere, el nuevo estado de cosas definido como *sociedad red* necesita de los crecientes procesos de individualización ya que una red que sólo tiene nodos necesita de la atomización y de la división de la sociedad para ejecutar sus posibilidades combinatorias. Y esta individualización, junto a la flexibilidad, que no es otra cosa que la cualidad de aquello que fácilmente puede flexionarse, curvarse y adaptarse sin romperse, constituyen ambas la condición de posibilidad de la sociedad red.

La flexibilidad y la liquidez vienen con internet. E «internet es el tejido de nuestras vidas»²⁰⁴. Para concluir este apartado, y como propedéutica de la metáfora líquida de Bauman que estudiaremos más adelante, citaremos unas palabras del filósofo Pierre Lévy. En su análisis sobre la cibercultura, ha escrito que el arca del *segundo diluvio* no se posará sobre ningún monte Ararat. El *diluvio informático* no finalizará nunca. Y concluye: «Debemos aceptar el diluvio como nuestra nueva condición (...). Debemos aprender a nadar, a flotar, a navegar. Hay una certeza en el movimiento general: la idea de tierra firme es antediluviana»²⁰⁵.

²⁰³ Véase el *Informe Soto* sobre la Sociedad de la Información, las últimas ediciones del Estudio General de Medios, o consúltese la web del Instituto Nacional de Estadística, la del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya, etc.

²⁰⁴ Esta es la frase con la que Castells abre su *Galaxia Internet*. Op. cit.

²⁰⁵ LÉVY, P.: *La Cibercultura, ¿el segon diluvi?*. Barcelona, Edicions UOC-Proa, 1998, p. 12-13.

4. La individualización y la sociedad del riesgo de Ulrich Beck

4.1. Individualizaciones

Antes de abordar el proceso de individualización contemporáneo cabe preguntarse cómo y cuándo nació el concepto de individualidad. Eric Havelock explica que nuestra manera de usar los sentidos y nuestra manera de pensar están relacionadas y que en la transición de la oralidad a la escritura los términos de esa relación se alteraron, apareciendo como resultado formas de pensamiento nuevas²⁰⁶. Así, fue con la aparición de la escritura, «cuando el lenguaje se separa visualmente de la persona que lo habla, cuando también la persona que es fuente del lenguaje adquirió unos contornos más nítidos y nació el concepto de individualidad»²⁰⁷. Y el lenguaje así descubierto se convirtió en «el nivel de discurso teórico denotado por la palabra *lógos*. Dentro del *lógos* residía el conocimiento de lo que era conocido, separado ya del conocedor personal»²⁰⁸.

Hoy en día, en cambio, como si esa individualidad pudiera ante la globalización perecer, Safranski comenta que, aunque dado el colosal funcionamiento del «sistema global, tan olvidado de los sujetos, ya casi resulta obscuro recordar la importancia del individuo», (...) «configurar la globalización es una tarea que sólo puede llevarse a feliz término si no se descuida otra necesidad, la de que le individuo se configure a así mismo»²⁰⁹. Mientras tanto, hay ensayos de definición de nuestra sociedad alrededor del concepto de individualización. Un proceso que, dicho sea de paso, no hay que tomar como negativo sino como «una característica estructural de una sociedad altamente

²⁰⁶ HAVELOCK, E.: *La musa aprende a escribir...* Op. cit. p. 135.

²⁰⁷ Ibidem. p. 152.

²⁰⁸ Ibidem. p. 153.

²⁰⁹ SAFRANSKI, R.: *¿Cuánta globalización...* Op. cit. pp. 75 y 76.

diferenciada que hace que el individuo se convierta en la unidad básica de reproducción social»²¹⁰.

En definitiva, parece que por un lado tenemos globalización y por otro –y de forma paralela– individualización, es decir: «las características distintivas de la Segunda Modernidad [así llama Beck a la era contemporánea]. (...) En la actualidad las instituciones están en crisis, y muchas de las funciones que otrora tenían lugar en la interficie entre la institución y el individuo están teniendo lugar ahora de una forma más intensa y más próxima al individuo»²¹¹. Estas palabras de Scott Lash ponen sobre la mesa el correr paralelo de globalización e individualización y hacen pensar en unas consecuencias de grandes dimensiones de cara a qué sea vivir en nuestras sociedades en un futuro inmediato. La individualización como lo que aparece después de la desintegración de la *tutela estatal*, cosa que redundará en una mayor responsabilidad de la persona, ya que se ve «obligada a tomar las riendas de su propio destino»²¹².

Siguiendo el planteamiento de Ulrich Beck, toda necesidad y certidumbre es sustituida por la habilidad personal, en lo público como en lo privado, con lo que los individuos se acaban convirtiendo en una especie de funambulistas bajo la lona del circo. Desde estas bases, la individualización significaría dos cosas: por un lado, la desintegración de las formas sociales anteriormente existentes (fragilidad de las categorías de clase, roles de género, familia, vecindad, etc.), y por otro, el colapso de lo que hasta ahora se habían considerado *biografías normales*. De esta guisa parece que las biografías normales se convierten en biografías *electivas* (Ley), *reflexivas* (Giddens), o *de riesgo* (Beck). En la caracterización que hace el propio Beck, el tipo de biografías que más proliferan son las que él llama «biografías de la cuerda floja», en las que la elección

²¹⁰ BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E.: *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós, 2003, pp. 29-30.

²¹¹ LASH, S.: «Individualización a la manera no lineal». En BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E.: *La individualización*. Barcelona, Paidós, 2003, p. 15.

²¹² BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E.: *La individualización...* Op. cit. p. 38.

equivocada puede acarrear graves consecuencias²¹³. Además, esto va acompañado de (por utilizar dos expresiones de Bauman citadas por Beck) una *conspiración contra el largo plazo* en el que todos los acuerdos tomados, sean del tipo que sean son siempre *hasta nuevo aviso*.

Con todo, Beck insiste en diferenciar de una parte la *individualization*, en el sentido habitual en que se usa en los países de habla inglesa, con marcada ideología neoliberal –según él–, que presupone un *yo humano autárquico*, acabado y reflejado en el discurso del *yo emprendedor*. Y de la otra, el concepto de *individualisierung* en tanto que *individualismo institucionalizado*, como descripción científico-social y en íntima conexión con una visión de incompletud del yo²¹⁴. Para Beck, todos los principales teóricos de la sociología han entendido la individualización, por un lado, en términos de característica estructural de una sociedad altamente diferenciada, y por otro, como algo que no pone en peligro la integración sino que la hace posible. En cualquier caso, el sociólogo alemán destaca la existencia de una «lección de individualismo» que se respira en todos los ámbitos de relaciones sociales y que conlleva una necesidad de aprender a familiarizarse con la separación, el abandono, la distancia, y la independencia individual²¹⁵.

4.2. Riesgo e identidad

Al mismo tiempo, Bauman afirma que los desastres que pueden desbaratar un proyecto de vida ya no son del tipo que se puedan evitar o suavizar y resistir uniendo fuerzas entre compañeros, adoptando una postura común, debatiendo conjuntamente o llegando a acuerdos y ejecutando medidas. Según él, estos desastres golpean hoy en día, a efectos prácticos, al azar. Y esta incertidumbre es la que se constituye en la poderosa fuerza

²¹³ Ibidem. p. 40.

²¹⁴ Ibidem. p. 29.

²¹⁵ Ibidem. pp. 30 y 182.

individualizadora. Dividiendo en vez de unir y volviendo la idea de los intereses comunes cada vez más confusa hasta llegar a ser incomprensible para muchos sujetos²¹⁶. La idea de la sociedad como red sirve también para representar el proceso de la individualización, que acentúa la necesidad de constituir individuos autónomos con capacidad para irse recombinando, aquí y allá, ahora y después, al modo de los nodos de la red, cuyas relaciones entre ellos cambian cada vez más rápidamente redefiniendo sus geometrías.

Se entienden en este contexto las organizaciones flexibles del tiempo de trabajo que afectan cada vez a más personas que, aunque es cierto que a veces acaben situando lo laboral como único centro de la vida de los individuos, por principio no tendría por qué que ser así²¹⁷. Esto, como ya comentó Castells, ha transformado también las interacciones sociales dando lugar a dinámicas nuevas de cooperación entre distintos actores sociales²¹⁸. En esta dirección, una de las argumentaciones más recurrentes que tratan de legitimar el uso social de las redes y la cultura digital a través de internet es el llamado *modelo de recurso abierto* basado en la *ética hacker*. Esta ética propone una conducta basada en el deber de compartir la información entendiéndolo siempre como un bien positivo y poderoso²¹⁹. El modelo –que recuerda en gran medida a las redes convivenciales de Ivan Illich–, consiste en que, en vez de que una empresa o un gobierno ponga en marcha y ofrezca a los ciudadanos un determinado recurso, en la era de la información digital se puede tomar la iniciativa y ponerlos a disposición pública mediante la cooperación directa entre personas²²⁰. Por ejemplo, coordinando recursos locales, pero también, gradualmente, uniendo a personas en la realización de algunas ideas sociales generando así otras todavía más grandes en efectos de

²¹⁶ BAUMAN, Z.: *The individualized society*. Op. cit. p. 24.

²¹⁷ HIMANEN, P.: *L'ètica del hacker i l'esperit de l'era de la informació*. Barcelona, Proa, 2003, p. 41.

²¹⁸ CASTELLS, M.: «La revolución de la tecnología de la información». *La era de la Información*. Op. cit. p. 77.

²¹⁹ *The Jargon File*. Entrada correspondiente a «hacker ethic». Disponible en www.tuxedo.org/~esr/jargon.

²²⁰ HIMANEN, P.: Op cit. p. 72.

retroalimentación, a imagen del modelo de los *hackers* informáticos.

Esto, que se propone como modelo social, tiene considerables consecuencias en el papel que juega la posesión de la información, el valor que se le da, la forma de transmitirlo y aun de generarlo. De esta guisa las soluciones a los problemas pueden venir cada vez menos de recetas uniformes para pasar a ser respuestas específicas a necesidades cada vez más personalizadas. Estas soluciones pueden ser encontradas en redes de intercambio y en modelos de recurso abierto o dentro de la industria comercial de todo tipo. De Kerckhove ha usado la curiosa expresión «economía de la personalización en masa» para referirse a los sistemas de producción flexible (posibilitados por la tecnología digital), que llevan una oferta de productos al mercado muy variada y variable, hasta el punto de la producción *just in time* que se adecua cada vez más inmediatamente a la demanda. Esto propicia que los consumidores se definan, se diferencien y, a fin de cuentas, se identifiquen de forma cada vez más personalizada, esto es, en el sentido de hacerlo con elementos y combinaciones que sean características sólo de quien los lleva o los usa. Y es que, si hace unas décadas era posible erigir identidades personales sólidas y rígidas, todo apunta a que eso resulta cada vez menos viable. Comienza a intuirse necesario aprender a construir identidades elásticas y flexibles, capaces de adaptarse a los vertiginosos cambios laborales, familiares y de todo orden que se deberán experimentar a lo largo de la vida. Algunos autores –entre ellos Bauman–, han abogado por la creación de un *pluralismo personal*: algo así como una identidad plural pero con la facultad de integrarse en un todo continuo²²¹.

En relación a la cuestión de las identidades, dado que para Castells el binomio capital/trabajo se resuelve hoy estando el

²²¹ GIL CALVO, F.: *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Madrid, Taurus, 2001, p. 268.

capital en escala global y el trabajo en un plano local²²², es precisamente mediante la capacidad de descentralización de las redes que el capital globalizado en la sociedad *informacional* se disgrega en cuanto a la realización del trabajo. De suerte que pierde la identidad colectiva de antaño y se individualiza. El proceso general del trabajo se organiza según muy distintos criterios como las capacidades, las condiciones laborales, los intereses o los proyectos. Y no sólo se individualiza el trabajo, por supuesto, también al trabajador que cada vez cuenta con menos puntos de apoyo ya que el conjunto de trabajadores cada vez es más difícil que se constituya en una identidad colectiva²²³.

Las posibilidades de construcción de identidades es uno de los puntos más importantes para lo que nos atañe. Castells la define como «el proceso mediante el cual un actor social se reconoce a sí mismo y construye el significado en virtud sobre todo de un atributo o conjunto de atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales»²²⁴. Si la identidad es un punto más o menos fijo de referencia desde el que articular y dar significado a eso otro que está en constante movimiento, los augurios de los sociólogos examinados hasta el momento la hacen parecer casi una quimera. En cualquier caso –y por encima del grado de exageración que se pueda usar a veces–, la individualización plantea de una forma nueva una suerte de lucha por la identidad que es, quizá, la clave de bóveda de cómo alguien puede articular su propia vida y ser capaz de desarrollarla a voluntad y con sentido en un mundo que, en palabras de Bauman, «sigue un movimiento a la deriva llamado flexibilidad».

Si las comunidades locales están desapareciendo rápidamente como forma de sociabilidad, «disolviéndose en redes de afinidades

²²² CASTELLS, M.: «La sociedad red». Op. cit. p. 555.

²²³ Ibidem. p. 555.

²²⁴ CASTELLS, M.: «Prólogo: la red y el yo». *La era de la Información*, Vol 1. Op. cit. p. 52.

instrumentales y afectivas, tan dinámicas como efímeras»²²⁵, éstas pueden ser integradas según Castells en las llamadas *comunidades virtuales*, que no tienen porque ser opuestas a las *comunidades físicas*, ya que cada una tiene sus particularidades específicas y sus normas y dinámicas propias. Para el sociólogo de las redes, «muy frecuentemente los críticos sociales se refieren implícitamente a una noción idílica de comunidad, una cultura de apoyo y pertenencia estrictamente limitada y espacialmente definida que probablemente ni siquiera existiera en las comunidades rurales y que, ciertamente ha desaparecido de los países avanzados e industrializados»²²⁶. Al parecer de Castells y de los estudios de Barry Wellman en que se apoya, lo que han surgido son las llamadas *comunidades personales*, «una red social individual de vínculos interpersonales informales, que va desde una media docena de íntimos a cientos de vínculos más débiles (...) y tanto las de grupo como las personales funcionan *on-line* y *off-line*». Desde esta perspectiva las redes sociales sustituyen a las comunidades²²⁷.

En cualquier caso, todas estas transformaciones tienen también otras consecuencias. Tal como nos dice Ulrich Beck, una vez hemos terminado con el sistema de seguridades que estableció la Modernidad para luchar contra la incertidumbre, nos encontramos viviendo en *la sociedad del riesgo*. Una sociedad donde «a través de la dinámica de cambio, la producción de riesgos políticos, ecológicos e individuales se escapa, cada vez en mayor proporción, a las instituciones de control y protección de que nos habíamos dotado»²²⁸. Y aunque se conocen bien algunos de los riesgos, sus fuentes y sus consecuencias, es como si no se pudiera hacer nada. Bauman apostilla que ante un individuo que se ha vuelto nomádico en un contexto dominado por la incertidumbre y cuando —como dijo Bordieu— *la précarité est*

²²⁵ CARNOY, M.: *El trabajo flexible en la era de la información*. Op. cit. p. 12.

²²⁶ CASTELLS, M.: *La era de la Información*, Op. cit. pp. 431-432.

²²⁷ Ibidem. p. 432.

²²⁸ BECK, U.: «Teoría de la sociedad del riesgo». En GIDDENS, A.; BAUMAN, Z.; LUHMAN, N.; BECK, U.: *Las consecuencias perversas de la Modernidad*. Barcelona, Anthropos, 1996, pp. 201-222.

partout, lo precario deviene «la justificación de la sumisión de las personas, que han sido abandonadas a sus propios recursos, lamentablemente inadecuados cuando se trata de tener el control de su situación actual, pero un control lo bastante fuerte como para animar pensamientos de cambiar el futuro»²²⁹.

«La individualización está aquí para quedarse»²³⁰ y el individuo –dice Bauman parafraseando a Tocqueville– es el peor enemigo del ciudadano, pues tiende a desentenderse del bien común y de la sociedad justa.²³¹ Además, para Bauman la individualización tiene otra lectura. Una lectura en clave de retorno de lo nómada y del comportamiento nómada del ser humano. De ahí que caracterizara a los tiempos actuales –después de los excesos de la sedentaria Modernidad sólida–, como los de la venganza de los nómadas²³².

²²⁹ BAUMAN, Z.: *The individualized society*. Op. cit. p. 22.

²³⁰ Ibidem. p. 50.

²³¹ BAUMAN, Z.: «Individualmente, pero juntos», en BECK, U. y BECK-GERNISHEIM, E.: *La individualización*. Op. cit. p. 25-26.

²³² BAUMAN, Z.: *The individualized society*. Op. cit. p. 35.

5. El nomadismo de Michel Maffesoli y los proyectos cosmopolitas

5.1. Sedentarismo y Modernidad

Conocida la historia de la domesticación de las masas mediante la educación, la salud, la producción, la vida sexual, etc. – fundamentalmente a través de Foucault–, tal vez el origen de este proceso pueda también leerse en el paso del nomadismo al sedentarismo.

En la respuesta de Peter Sloterdijk a la *Carta sobre el Humanismo* (1946) de Heidegger se apuntaba que cuando los hombres –ya dotados de lenguaje–, comenzaron a vivir en grupos cada vez más grandes, a construir viviendas y a establecerse –es decir, cuando pasaron de habitar en «casas lingüísticas»²³³ a hacerlo también en casas construidas y levantadas por ellos mismos–, fue entonces cuando «cayeron bajo el campo de fuerza de la manera de ser sedentaria»²³⁴. Fue también entonces cuando el hombre devino, un tanto paradójicamente, objeto de *domesticación* (palabra que viene de *domus*, la casa humana) por parte de la propia estructura de vivienda que había creado. De ahí que pueda considerarse que «el nomadismo es totalmente antitético a la forma del Estado moderno» y que «sólo sedentarizando se puede dominar»²³⁵. En seguida se ve la dificultad de ejercer el poder sobre quienes no se sabe dónde andan, y es que sólo el domicilio fijo hace posible la *dominación* (palabra que también proviene de la raíz *domus*).

²³³ En referencia a la frase de Heidegger en la *Carta sobre el Humanismo* según la cual «el lenguaje es la casa del ser». Véase HEIDEGGER, M.: *Carta sobre el humanismo*. Madrid, Alianza, 2000, p. 11.

²³⁴ SLOTERDIJK, P.: *Règles pour le parc humain*. París, Les Mille et Une Nuits, 2000, p. 33. Véase también su *La Domestication de l'Être*, publicado en 2000 en Les Mille et Une Nuits.

²³⁵ MAFFESOLI, M.: *El nomadismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 23.

Por eso Platón en su voluntad de reforzar el poder establecido alertaba contra la figura del viajero, quien debería ser recibido «en las afueras de la ciudad» y asegurarse que «ninguno de ellos introdujera alguna novedad»²³⁶. O cuando Durkheim muestra que la especialización conlleva un bloqueo de la circulación social²³⁷. El poder busca que todo funcione sin trabas, cosa que se conseguía de forma más o menos artesanal en la Premodernidad. Pero con la Modernidad —y aquí Maffesoli trae a colación el paradigmático *Gran Hermano* de Orwell—, donde la uniformidad y la vigilancia alcanzan su punto culminante y lo que se mueve queda peligrosamente fuera del campo de visión de los *panópticos* benthaminianos, el ideal del poder acaba siendo la inmovilidad absoluta. Hasta el punto de que la gran preocupación de lo político por la gestión y la producción sea la vida errante²³⁸. De ahí la obligación impuesta por Napoleón en el XIX de numerar los inmuebles de París o la ya cotidiana instalación de cámaras de vigilancia en los autobuses, trenes, esquinas y todos los espacios públicos incluyendo, por cierto, ya muchas universidades.

Pero para el director del *Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien* de La Sorbona lo importante es que la *circulación* y la *errancia* retornan. Ya se trate de *hippies*, vagabundos, poetas, jóvenes desorientados o turistas, se trata de un nuevo *Zeitgeist* que puede hacer ver al nomadismo como un valor social ejemplar, siendo este valor «la expresión de una forma distinta de relacionarse con los otros y el mundo, menos ofensiva, en cierto modo lúdica y, sobretodo, claro, trágica, pues se apoya en la intuición de lo efímero de las cosas, los seres y sus relaciones»²³⁹. El sociólogo francés nos ha hecho patente que el retorno del nomadismo es «una expresión de la exigencia de la época» y que ya es hora de tomar en serio el resurgir del impulso hacia la vida errante²⁴⁰. Esto significa la recuperación

²³⁶ PLATÓN: *Leyes*, XII, 952 d-e, 953 a-c.

²³⁷ DURKHEIM. E.: *De la división du travail social*. París, Félix Alcan, 1920, p. 323. Citado en MAFFESOLI, M.: Op. cit. p. 23.

²³⁸ MAFFESOLI, M.: Op. cit. p. 24.

²³⁹ *Ibidem*, p. 28.

²⁴⁰ *Ibidem*. pp. 16-17.

de los valores arcaicos que, en buena parte, habían sido desterrados por la Modernidad, y la resistencia del hombre contemporáneo a recluirse en cualquier forma de vida que implique perennidad, sea ésta profesional, familiar, domiciliar o identitaria.

Para Maffesoli el mito del progreso está saturado y es hora de prestar atención a la actual efervescencia dionisiaca dentro de la cual, el nomadismo tendría, también, los tintes de una suerte de proceso iniciático de tipo personal²⁴¹. A su vez, en la argumentación del sociólogo de La Sorbona resuenan algunas de las ideas de Carl Gustav Jung, y destaca la importancia de un imaginario social muy cercano al inconsciente colectivo que hoy en día se está perfilando alrededor de la idea del nómada. Para el psicólogo suizo de lo profundo, el inconsciente colectivo está formado por el depósito de la experiencia ancestral de millones de años y es parte del patrimonio genético hereditario de cada ente humano. «No se origina en la experiencia sino que es innato, (...) no es de naturaleza individual sino universal, (...) constituye el fundamento anímico de naturaleza suprapersonal que existe en cada uno»²⁴².

Precisamente dentro de la teoría de Jung hay un grupo de instintos colectivos e inconscientes en el ser humano, el *drive to activity* o impulso a la actividad, que podrían explicar el nomadismo, pues en este grupo se incluye «la necesidad imperiosa de viajar, el gusto por el cambio, la inquietud o agitación sin reposo, y el instinto lúdico»²⁴³. El caso es que, cuando hablamos del nomadismo contemporáneo, no nos referimos a hechos protagonizados por individuos aislados o asociados sino a un «proyecto de ser que es en buena medida inconsciente», y a

²⁴¹ Ibidem, p. 21.

²⁴² JUNG, C. G.: «Sobre los arquetipos del inconsciente colectivo». En *Hombre y sentido. Círculo Eranos III. Eranos Jahrbücher*. Barcelona, Anthropos, 2004, pp. 9-10.

²⁴³ RUDA, O. J. y LAJOIE, M.: «¿Existe en Jung un arquetipo nomádico del inconsciente colectivo?». En TUSQUETS, J. (coord.): *Tarzán contra Robot. El neomadismo y el neosedentarismo protagonistas de la crisis contemporánea*. Barcelona, Oikos-Tau, 1986, p. 34.

través del cual «cada uno de nosotros se convierte en un viajero siempre en busca de otro lugar»²⁴⁴.

5.2. La influencia estoica y oriental

«Nutrámonos del estoicismo antiguo como fuente de sabiduría para el tiempo presente». Éstas son —en la línea de la recuperación de las tradiciones premodernas para la Postmodernidad— las primeras palabras de Maffesoli en su *El nomadismo*. Nos lo propone como medio para pasar de la mera aceptación de los hechos a una suerte de amor profundo por ellos, del *amor fati* al *amor mundi*.

Este tipo de sociología, que busca una comprensión fundamentada en categorías antropológicas, hace hablar como testimonios a mitos como el del caballero andante medieval, la búsqueda del Santo Grial, El Dorado entendido como el oro de los alquimistas o los *blues* cuajados por los esclavos negros desterrados de África que se identificaban con una *rollin' stone*. Pero se trataría en todos los casos de variantes de una misma constante antropológica. ¿En qué sentido? Cervantes escribió aquello de «el camino es siempre mejor que la posada». George Steiner que «si las plantas tienen raíces, los seres humanos tienen piernas». El impulso de búsqueda, de inquietud, de preguntarse por cosas que parecen no poder responderse si no es poniéndose en camino, sería una especie de invariante cultural que podría estar más o menos latente pero siempre de algún modo presente en cualquier persona y organización social humana.

No obstante, Maffesoli nos muestra como el espíritu del cambio, de la no pertenencia a ningún lugar, del cosmopolitismo, es un elemento esencial de las tradiciones culturales de oriente. Desde el pensamiento chino hasta el budismo, donde en la escuela Zen Hui Neng se explicitaba como condición esencial para la realización personal el no pertenecer a ninguna parte. Por

²⁴⁴ MAFFESOLI, M.: Op. cit. p. 17.

contra, en el occidente cristiano se buscaban puntos de referencia sólidos –aunque se proviniera, o quizá precisamente por eso, de una experiencia de éxodo y exilio–. Lo ejemplifica el lema de los monjes cartujos *Stat crux dum volvitur mundos* (la cruz permanece mientras el mundo cambia), del cual la Modernidad no fue sino una laicización de esta cruz que daba seguridad estable a través de sus diversas instituciones²⁴⁵. Podría decirse que hay, efectivamente, experiencias iniciáticas de viaje en todas las culturas. En nuestra tradición podríamos recordar a Ulises en Grecia, Eneas en Roma o Abraham y Moisés en Israel. Incluso en el cristianismo la Ascensión del Cristo podría entenderse como la búsqueda de otro lugar. Pero la diferencia con las culturas más orientales radica en que, en éstas, el viaje tiene lugar en el presente de la vida y no después de la muerte. Sólo cuenta el aquí y ahora. El único día en que pueden hacerse las cosas es siempre hoy²⁴⁶. De ahí que encajen como modelo para los tiempos postmodernos y supongan hoy una «verdadera orientalización» del espíritu actual²⁴⁷.

El capítulo IX del libro del Tao dice: «Más vale renunciar a tiempo que llenar la copa hasta derramarla / (...) / retirarse una vez conseguida la meta»²⁴⁸. Este es el modelo oriental de «llegar, hacer y marchar», sin establecer raíces y en viaje constante. Unos versos que, tal como pedía Maffesoli, resuenan en simpatía con estas otras palabras del estoicismo de Séneca: «es preferible mantener eternamente la falta de felicidad con el apoyo de la virtud a reventar con bienes sin fin ni medida»²⁴⁹. Y es que el exceso entendido como acumulación, que tiene tanto que ver con la idea de progreso y el espíritu del capitalismo, ha

²⁴⁵ Véase NISBET, R.: *Historia de la idea de progreso*. Barcelona, Gedisa, 1996.

²⁴⁶ DALAI LAMA y CUTLER, H.: *L'art de la felicitat*. Barcelona, Angle editorial, 2007, p. 181.

²⁴⁷ MAFFESOLI, M.: Op. cit. pp. 30 y 191.

²⁴⁸ LAOZI [Edición al cuidado de Seán Golden y Marisa Presas]: *Daodejing*. Barcelona, Proa / Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat de Barcelona, 2000, p. 43.

²⁴⁹ SÉNECA, L. A.: *Diálogos*. Madrid, Tecnos, 2001, p. 21. Aquí hay que entender que se refiere a la felicidad como a la acumulación de placer sensual ya que, de hecho, los estoicos identificaban la virtud con la felicidad pero, a diferencia de los epicúreos, entendiendo por ésta el saberse imperturbable.

sido quizá uno de los aspectos clave de la Modernidad occidental. Pero también uno de los que hoy, con el advenimiento del pensamiento postmoderno, está siendo más acosado. No en el sentido de la renuncia a los placeres, ya que es obvio que no sería ese tipo de sacrificio uno de los valores imperantes en la Modernidad Líquida, pero sí en la idea de que lo bueno y deseable no es lo mucho y la gran cantidad de una cosa sino lo poco y la variedad y alternancia entre ahora una y ahora otra. Lo deseable está hoy en la variedad novedosa y la renovación constante. «El nomadismo es la expresión acabada [de que] la vida no es, entonces, más que una sucesión de intervalos»²⁵⁰.

La soberanía estoica recuerda, pues, a los pensamientos, sensibilidades y actitudes del Extremo Oriente, «por ejemplo las de Japón o China que (...) tienden a privilegiar *la propensión de las cosas*. Es decir que las cosas, el mundo, las situaciones sociales (...) evolucionan en función de sus disposiciones propias. No hay lugar, por tanto, para proyectar sobre ellas deseos y valores, convicciones del orden que sean sino para *concordar* en su evolución y necesidad».²⁵¹ El modelo es el ser líquido que se adapta continuamente al curso natural de las cosas. No obstante, como ya hemos apuntado, no sería la pedagogía estoica, racionalmente abnegada en pos de la dignidad última, una pedagogía concordante con el signo de los tiempos postmodernos. Un ejemplo de ello nos lo proporciona *La educación del estoico* del Barón de Teive (enésimo heterónimo de Fernando Pessoa), quien no consiente el término medio, reniega de los placeres y dice ser racional incluso en lo que respecta a los sentimientos, y sin embargo acaba reconociendo la imposibilidad de llevar ese tipo de vida. «Tenemos que vivir con la ley de la razón o con ninguna ley. El placer es para los perros»²⁵² —dice—. Precisamente, en el apogeo de su lucidez y razón, reconociendo su voluntad demasiado débil —ya sea por el fracaso o por el

²⁵⁰ MAFFESOLI, M.: *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires, Paidós, 2001, p. 103.

²⁵¹ *Ibidem*, p. 32. Véase al respecto de esta filosofía del orientalismo JULLIEN, F.: *La propensión de las cosas*. Rubí, Anthropos, 2001.

²⁵² PESSOA, F.: *La educación del estoico*. Barcelona, Acantilado, 2005, p. 42.

triunfo de su educación— el Barón de Teive acaba cumpliendo con el deber estoico de darse la mínima dignidad exigible a través del suicidio. Así, «tras acabar de saludar, me clavo en el pecho la daga que no me servirá en el combate. Si el vencido es el que muere y el vencedor, quien mata, con esto, confesándome vencido, me declaro vencedor»²⁵³.

El éxito y las nuevas ediciones y reediciones de Pessoa pueden valer como un testimonio más del retorno de lo trágico en los imaginarios postmodernos. O dicho por el otro lado, como el cumplimiento de una vuelta más en el círculo eterno que — histórica y diacrónicamente— identificamos con la recuperación de los valores premodernos y, en concreto, del valor de lo presente y de la naturaleza como modelo y curso a seguir. Así sentencia Pessoa: «son muchas las cuestiones que tratamos, y mucho el tiempo que perdemos en descubrir que nada podemos hacer al respecto. (...) Hijos, más vale estar a la sombra de un árbol que conocer la verdad, porque la sombra del árbol es verdadera mientras dura, y el conocimiento de la verdad es falso en el conocimiento mismo»²⁵⁴.

El retorno de lo trágico lo representa también el retorno del «nomadismo sexual», la «vida errante erótica», la no asimilación del sexo a la reproducción y el «orgiasmo [sic] dionisiaco: la pequeña muerte sexual que es una manera homeopática de reconocer que el hombre es un *ser para la muerte*»²⁵⁵. Si «crisis» es la creciente importancia de los placeres (íntimos de la amistad y del amor, colectivos de las ocasiones festivas, o cotidianos de los rituales de barrio) frente a los valores supuestamente serios como los del trabajo y lo político, entonces «crisis» no sería otra cosa que el estado de una sociedad que ha olvidado y perdido la conciencia de los valores que la constituyeron²⁵⁶. Porque el placer trágico, despreocupado por el porvenir, que vive con intensidad lo que se presenta sobre el momento mismo,

²⁵³ Ibidem, p. 47.

²⁵⁴ Ibidem, p. 60 y 61.

²⁵⁵ MAFFESOLI, M.: *El nomadismo*. Op. cit. p. 69.

²⁵⁶ MAFFESOLI, M.: *El instante eterno*. Op. cit. p. 95.

está –según Maffessoli– en la base de nuestra cultura. Y nos dirá –como ya lo hizo Spengler en *La decadencia de Occidente* (1918-1922)–, que no podemos admirar la orgía cuando es griega y rechazarla cuando es contemporáneas²⁵⁷.

Precisamente, y a parte del nomadismo personal del Nietzsche que filosofa caminando –y preferiblemente por montañas, por favorecer la ascensión física y la elevación del espíritu–, Maffessoli considera al *eterno retorno* como la quintaesencia del nomadismo. Siendo la concepción cíclica del tiempo no un problema abstracto filosófico sino el fundamento de una nueva relación con los otros y el mundo. La serenidad del *kairós* griego frente a los apologistas del futuro y los nostálgicos del pasado. Talmente como también los estoicos participaban de la idea del eterno retorno que «tanto de seres como de acontecimientos, expresa la vida del mundo que nace, muere y renace sin parar»²⁵⁸. Y otra vez traemos a colación el taoísmo, capítulo XL: «El movimiento del Tao es el retorno / la flexibilidad es la forma en como actúa»²⁵⁹. Al igual que en la *ética del instante* que propone Maffesoli: la combinación del sentimiento trágico con la aceptación del destino y con una cultura lúdica que no pretende dominar el mundo sino que se adapta a él, de forma flexible y armoniosa.

5.3. El cosmopolitismo

a) Orígenes del cosmopolitismo

Normalmente se entiende por cosmopolita –siguiendo la raíz etimológica y las acepciones del diccionario, que corren muy parejas–, la persona que considera que todos los lugares son su patria, o el adjetivo que designa algo común a todos los países,

²⁵⁷ Ibidem, pp. 95-96.

²⁵⁸ BRUN, J.: *El estoicismo*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1977, p. 62.

²⁵⁹ LAO TSE: *Tao Te Ching*. Barcelona, RBA Integral, 2003.

o la forma de hacer de quienes son capaces de adaptarse a vivir en cualquier lugar del mundo.

Si hablamos de cosmopolitismo es obligado referirse a los estoicos, ya que es en su doctrina donde se encuentra el origen de la defensa de la igual dignidad de todos los seres humanos en tanto que ciudadanos del mundo²⁶⁰. El mismo Zenón, en *Sobre la paideia griega*, obra de la que sólo nos han llegado noticias de terceros, «parece que subrayaba la necesidad de formar al hombre como *ciudadano del mundo* y no la exigencia de mantener el carácter nacional de la educación y de la cultura»²⁶¹. Así, como fundadores de una filosofía cosmopolita, defendían un ideal de fraternidad sin tener en cuenta categorías sociales ni nacionalidades. Es de remarcar que también renegaban de la esclavitud, una opinión no demasiado compartida en la época. Así, Séneca nos dice en la *Epístola a Helvia* (12, 4): «Es bien sabido que Homero tiene un esclavo, Platón tres, y ninguno Zenón». El cosmopolitismo estoico se fundamenta en la traducción de su creencia en la *simpatía universal* al plano de la moralidad y la sociedad.

Dado que el mundo está concertado providencialmente por un *lógos* supremo ordenador de todas las cosas, la vida del hombre que — siendo sólo una parte del todo— sepa mantener la armonía del universo en el que participa, no se proclamará ciudadano sólo del territorio ático, romano, o de cualquier otro lugar, sino del mundo entero²⁶². Es importante advertir que el «carácter nuevo, incluso revolucionario, de esta idea [el cosmopolitismo] (...) está en relación con que en la época en que el estoicismo floreció en Atenas y, más tarde, en Roma, ambas ciudades estaban ampliamente abiertas, y los mismos estoicos eran extranjeros que

²⁶⁰ ROMÁN, B.: «Nuevas perspectivas de la educación moral: epicúreos y estoicos». En VILANOU, C. y COLLELDEMONT, E.: *Historia de la educación en valores*, vol I. Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000, p. 112.

²⁶¹ CAPPELLETTI, Á. J.: «Zenón de Citio. Introducción». En *Los estoicos antiguos*. Madrid, Gredos, 1996, p. 18.

²⁶² BRUN, J.: *Op. Cit.* p. 70-72.

ni tan siquiera hablaban demasiado bien el griego²⁶³. Así pues, eran —o había sido—, también, nómadas. Y venían de Oriente.

Es curioso constatar que cuando se usan expresiones con el adjetivo «planetario» —a menudo haciendo referencia a alguna suerte de cosmopolitismo y a las bondades de no pensar sólo en nosotros y en dónde vivimos—, a menudo sin saberlo estamos evocando también el valor errático. Precisamente la palabra «planeta» procede del griego *planetés* —que significaba errante—, ya que los planetas no sólo eran de los pocos cuerpos celestes que se movían dentro de la esfera celeste (en general en la tradición griega, aunque con notables excepciones, junto a la Luna y el Sol), sino que describían movimientos imprevisibles sin sistema ni lógica aparentes²⁶⁴. Por cierto, que el asunto de los planetas viene también al caso por lo que respecta a la astrología como disciplina al alza entonces. La falta de encuentro de una solución a la anomalía que suponía la retrogradación de los planetas dentro de los sistemas cosmológicos del momento no impidió que se siguiera desarrollando este saber que, a la postre, sería tan importante para la escuela estoica, en coherencia con su creencia en el destino que había que aceptar. El destino, sin embargo, no era en su caso una expresión exclusivamente trágica o una fuerza extramundana sino una realidad natural, ética y teológica, que se inscribía en la estructura del mundo y en la vida que anima el universo y el resto de seres. Y si el destino expresaba la estructura del mundo natural, al alimón traducía la fuerza del *lógos* como el divino orden racional que disponía inmutablemente el orden de las cosas²⁶⁵. Con todo, la creencia astrológica en su vertiente de fatalismo (*fatum*) sería después combatida por el pensamiento cristiano (como en el caso de Pico de la Mirándola)

²⁶³ *Ibid.* p. 130.

²⁶⁴ Es lo que más tarde se conoció como la retrogradación de los planetas. El llamado «problema de los planetas» no fue resuelto ni por Ptolomeo ni por Copérnico sino por Kepler al sustituir la figura del círculo por la elipse en sus cálculos. Véase LINDBERG, D.: *Los inicios de la ciencia occidental. La tradición científica europea en el contexto filosófico, religioso e institucional (desde el 600 a. C hasta 1450)*. Barcelona, Paidós, 2002.

²⁶⁵ BRUN, J.: *Op. cit.* p. 74.

por coartar la libertad humana. Pero la diferencia estoica, hay que insistir en ello, no era forzosamente del orden de la pasividad sino del tipo de lo que sigue: en aquello sobre lo que no se puede hacer nada, hay que celebrarlo y exaltarlo para, activamente, extraer el máximo. Dicho de otro modo, el *amor fati* y el impulso vitalista de que hablaba Nietzsche.

Maffesoli se hace eco de los tirajes récord de los libros de astrología en el extremo oriente, incluso en países tan industrializados y modernos como Japón, que determinan el aumento o la disminución de las bodas o los nacimientos, y programan en su función los exámenes escolares o los planes de carrera. Incluso cuando el determinismo que está en juego en la astrología es individual, acentúa inclinaciones colectivas y son factores de lo se ha dado en llamar la *socialidad secreta o inconsciente*²⁶⁶. Parece que también el saber astrológico, que fuera tan importante en tiempos premodernos sobretodo vinculado a cuestiones agrícolas y bélicas, vuelve a serlo en la Postmodernidad. Y se subraya, una vez más, la coincidencia con la filosofía estoica. El sustento teórico de lo dicho se basa en considerar la providencia y el *lógos* (asimilado a Dios o a lo que une a los hombres y a los dioses) imbricados en la organización misma del mundo y como una concatenación de causas que ligan los acontecimientos entre sí. Esto hace lógicamente posible leer en el presente lo que ha de suceder en el futuro²⁶⁷.

Dicho todo esto, y antes de hablar del cosmopolitismo como proyecto político, haremos una distinción conceptual previa. Se trata de diferenciar, a grandes rasgos, entre dos tipos de situaciones cosmopolitas: las que corresponden al cosmopolitismo dinámico y al estático. El *cosmopolitismo dinámico* sería el modelo donde los individuos, provenientes de distintos lugares del mundo, viven en desplazamientos constantes, de aquí para allá. Haciendo el juego a la palabra, que viniendo de cualquier lugar del *cosmos* viven en distintas *poleis*. El *cosmopolitismo*

²⁶⁶ MAFESSOLI, M.: *El instante eterno*. Op. cit. pp. 71-78.

²⁶⁷ BRUN, J.: Op. cit. p. 84.

estático, en cambio, se da cuando los individuos procedentes de todas partes se establecen en un único lugar, en una sola polis. En este caso se podría decir que se vive en una ciudad cosmopolita, donde hay gente de procedencia muy diversa, pero que, pasado un cierto momento, el flujo de personas queda relativamente estancado. Pero, aún existiendo hoy las dos clases de fenómenos, el nomadismo del que hablamos como característico de la Postmodernidad o la Modernidad Líquida es del tipo de una situación cosmopolita dinámica y no estática, ya que en esta última sólo se daría el movimiento y el cambio en un determinado momento, como una especie de finta nómada, pero para continuar establecidos en un único lugar y permanecer en un esquema sedentarista.

b) El cosmopolitismo como proyecto

El retorno del nomadismo combinado con la globalización resulta en el reto de constituir lo que algunos sociólogos han dado en llamar la «mirada cosmopolita». Éstos han definido la cosmopolitización como «un proceso multidimensional que ha modificado de manera irreversible la naturaleza histórica de los mundos sociales y la relevancia de los Estados»²⁶⁸. En esta dirección se han preguntado: «¿Cómo es posible, en la era de la *liquid modernity*, de los *flows and networks*, llegar a la diferenciación entre extranjeros y nacionales, ciudadanos y no ciudadanos, derechos humanos y derechos cívicos en contextos sociales concretos (quién puede votar, quién no y sobre qué base), cuando la propia comprensión de la constitución está estrechamente entrelazada con el sugestivo concepto de nación,

²⁶⁸ BECK, U.: *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona, Paidós, 2005, p. 19. El mismo Beck lo dice de otra manera. Siguiendo el análisis que hizo Marx de la clase social en la Primera Modernidad, Beck propone para la Segunda (recordemos que Beck no comparte la aplicabilidad del concepto de Postmodernidad a las actuales condiciones sociales y habla de Segunda Modernidad o de Modernidad Reflexiva) una cosmopolitización en sí, y otra para sí. Siendo la primera el hecho como proceso interno y la segunda su institucionalización, bajo la hipótesis de la posibilidad de una democracia cosmopolita con arquitectura de poder y dominio transnacionales (p. 134).

el cual cada vez se torna más ficticio y se sitúa en abierta contradicción con las realidades y causalidades transnacionales, que se universalizan y normalizan?»²⁶⁹. Para Beck la mirada nacional excluye la cosmopolita pero, en cambio, la segunda incluye la primera.

Estamos hablando de *-ismos*. Hagámoslo también del *cosmopolitismo*. El sociólogo alemán distingue entre el *normativo* o filosófico y el *empírico*. El primero sería una apuesta por la armonía por encima de las fronteras culturales y nacionales, y el segundo la perspectiva descriptivo-analítica de las ciencias sociales (y propiamente la cosmopolitización entendida como *factum* empírico). Aunque aún habría un tercero llamado el cosmopolitismo *institucionalizado*, donde se dan los foros de debate sobre regímenes globales preocupados por cuestiones conflictivas transnacionales²⁷⁰. En definitiva, para Beck la cosmopolitización significa la desaparición de la sociedad cerrada, que descansaba en las antítesis nosotros/los otros, interno/externo, nacional/internacional, y con conceptos como nación, pueblo, clase o esto/aquello²⁷¹. Desde este punto de vista se reclamaría descubrir y desarrollar un *realismo cosmopolita*, lejos de altruismos e idealismos, con el que poder desarrollar una democracia cosmopolita sostenida por Estados transnacionales. Es decir, un cosmopolitismo en el sentido que le dio Kant: una tarea a realizar en la acción de ordenar el mundo, no sólo de facto sino también en cuanto a la forma de narrar su historia²⁷².

Muchas han sido las propuestas sobre qué hacer con la *res publica* a lo largo de la historia. Aunque los proyectos cosmopolitas han sido históricamente muy asociados a los períodos republicanistas entendidos como respuestas a las

²⁶⁹ Ibidem, p. 43.

²⁷⁰ Estos conflictos, en forma de riesgos de interdependencia (dentro de lo que Beck llama la *sociedad del riesgo mundial*) serían tres, coincidiendo con los globalismos de Safranski: ecológicos, económicos y territoriales.

²⁷¹ Ibidem, p. 153.

²⁷² KANT, I.: *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*. Madrid, Tecnos, 1990.

dictaduras o a las tendencias totalitarias. Tomaremos esa perspectiva para analizar, siquiera someramente, el proyecto político cosmopolita. Además, mediado el siglo XX, después de las dos grandes guerras, empezó a hacerse fuerte un pensamiento crítico (el de la Escuela de Frankfurt) que se proponía la defensa de la autonomía privada frente al avance de las tropas de la esfera pública. Sin embargo, el diagnóstico de los sociólogos de nuestros días –Bauman a la cabeza– es que ya no es cierto que lo público colonice lo privado sino que se da a la inversa y, por tanto, la tarea que se propone es la de «defender el reino de lo público que se desvanece, o repoblarlo»²⁷³. Se entiende en esta línea el interés por la recuperación de la idea de ciudadanía que reclama la presencia y el compromiso de los ciudadanos en la cosa pública para, así, fortalecerla y consolidarla. Y se entiende también la renovada importancia de la tradición republicana, y que proponga un modelo normativo de ciudadanía que pueda paliar los excesos cometidos por las democracias liberales bajo el presupuesto de alcanzar el bien colectivo a través de la persecución por parte de los individuos de sus intereses particulares.

Tal como nos recuerda uno de los pensadores políticos más insignes de la actualidad, la base del republicanismo clásico – como la democracia ateniense o la reivindicación que hicieron las ciudades-estado de la Italia Renacentista– era la participación directa del ciudadano, el cual se regía por el «principio de virtud cívica, a saber: dedicación a la ciudad-estado republicana y subordinación de la vida privada a los asuntos públicos y al bien común»²⁷⁴. Desde este punto de vista, ciudadanía significaba participación en los asuntos públicos, una definición con la cual, reconoce el mismo David Held, resultaría difícil encontrar ciudadanos en las democracias modernas²⁷⁵. Sobre el por qué de esta deriva histórica de la

²⁷³ BAUMAN, Z. : «Emancipation», en *Liquid Modernity*. Oxford, Polity Press, 2000, p. 39.

²⁷⁴ HELD, D.: *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 26.

²⁷⁵ Sin embargo, no deberíamos idealizar en exceso esta imagen de la edad dorada de la democracia de la polis griega y las repúblicas

desaparición de aquel tipo de ciudadanía republicana no parece haber un acuerdo total, pero sí se ha afirmado como un hecho suficientemente claro que «la antítesis del *homo politicus* es el *homo credens* de la fe cristiana: el ciudadano, para quien el juicio activo es esencial, es desplazado por el creyente fiel»²⁷⁶. Lado por el que aparece la cuestión de la laicidad como un elemento imprescindible para el ejercicio de la ciudadanía republicana. Como también se puede defender que es el *homo oeconomicus* y el libre mercado quien realiza la antítesis del *homo politicus*. Pero lo que nos interesa ahora es explorar las posibilidades del pensamiento republicano que ha sido propuesto para funcionar en sociedades como las nuestras: sin condiciones de tan fuerte «exclusividad social», en grandes estados-nación con enorme cantidad de ciudadanos, y en un mundo globalizado donde las fronteras de aquéllos comienzan a perder relevancia en distintos niveles.

Por lo que respecta al modelo normativo, se ha dicho que la ciudadanía republicana sería de entrada, por su carácter particularista, incompatible con el universalismo moral contemporáneo y su perspectiva cosmopolita. Así lo confirmarían las palabras de un ilustre republicano como Rousseau en el libro I del *Emilio*:

«Toda sociedad parcial, cuando es cerrada y muy unida, se aliena de la grande. Todo patriota es duro con los extranjeros: ellos no son más que hombres, no son nada a sus ojos. Este inconveniente es inevitable, pero no tiene demasiada importancia. Lo esencial es ser bueno para la gente con quien se vive. Hacia afuera el espartano era ambicioso, avaro, inicuo; pero el desinterés, la equidad y la concordia reinaban dentro de los muros de su patria. Desconfiad de estos cosmopolitas que van a buscar lejos, en sus libros, los deberes que desdeñan de cumplir

italianas. Al fin y al cabo, hoy en día sí que hay ciudadanos que participan muy activa y directamente en la vida pública, lo que ocurre es que no son muchos en proporción al total de la población y, efectivamente, nuestras democracias son representativas. Por otra parte, son conocidas las restricciones de la democracia ateniense y del Renacimiento italiano y el hecho que la participación política, aunque directa, estaba restringida a los miembros más influyentes de cada comunidad.

²⁷⁶ HELD, D.: Op. cit., p. 28.

a su alrededor. Hay filósofos que quieren a los tártaros con tal de ser dispensados de querer a sus vecinos»²⁷⁷.

Hay que matizar, eso sí, que aquí Rousseau no está hablando de sangre y suelo, como haría un nacionalista, ya que para él «no son los muros ni los hombres los que hacen la patria: son las leyes, las costumbres, el gobierno, la constitución, la forma de ser que resulta de todo esto»²⁷⁸. En este sentido, diversos autores han afirmado que «el patriotismo republicano es particular porque es un compromiso con una república particular, pero no particularista, porque no invoca raíces culturales o étnicas irrepetibles sino normas e instituciones cívicas construidas por los ciudadanos»²⁷⁹. Además, como ha visto Javier Peña, si aceptamos que el afecto a la patria se puede identificar con la adhesión voluntaria a unos valores e instituciones políticas, el republicanismo no es forzosamente incompatible con una propuesta universalista, siempre que los valores afirmados sean susceptibles de ser compartidos universalmente²⁸⁰.

En referencia a las cuestiones de hecho, los límites que una numerosa ciudadanía imponía a la democracia entendida como gobierno republicano fueron eliminados por la teoría de la democracia representativa. De esta forma se posibilitó la recepción de la democracia liberal (con su elemento esencial del libre mercado y de la no intervención del Estado –la libertad entendida como no-interferencia, de que hablaremos en seguida–) como una forma de gobierno responsable, factible y potencialmente estable a lo largo de grandes territorios y espacios de tiempo. Si a eso le añadimos la conquista del sufragio universal ya tenemos la forma distintivamente contemporánea de la democracia liberal representativa²⁸¹. Pero a

²⁷⁷ ROUSSEAU, J.-J.: *Emili o de l'Educació*. Vic, Eumo, 1985, p. 11.

²⁷⁸ Carta de Rousseau al coronel Pictet, fechada el 1 de marzo de 1764. Citada por PEÑA, J.: «Ciudadanía republicana y cosmopolitismo», *Δαίμων*. Revista de Filosofía, núm. 29, 2003.

²⁷⁹ VIROLI, M.: «El sentido olvidado del patriotismo republicano». *Isegoría*, núm. 24, 2001, p. 7. Citado por Javier PEÑA, Op. cit., p. 20.

²⁸⁰ PEÑA, J.: Op. cit., p. 21.

²⁸¹ HELD, D.: Op. cit., p. 32.

parte del problema de las dimensiones de la ciudadanía están las dificultades que la globalización como proceso fáctico presenta a la tradición republicana. Y esto a pesar de que, aunque obviamente en un momento muy anterior del proceso globalizador, la cacareada propuesta cosmopolita de Kant la hizo el filósofo prusiano ya bien consciente que las relaciones de interdependencia entre los estados eran un hecho y que, por tanto, la política tenía que hacerse de acuerdo a esa situación. Como es sabido, el proyecto kantiano de paz perpetua pedía como condición de posibilidad una estructura política republicana en todos los estados federados. El argumento era que debían ser los ciudadanos quienes tomaran las decisiones para que, siguiendo su sentido común –pues es en ellos sobre quienes recaen los horrores y las penurias de la guerra– se abstuvieran de iniciar hostilidades y emprender contiendas contra otros estados. Por este lado, pues, no parecerían incompatibles los enfoques republicano y cosmopolita.

Pero hay que reconocer que la situación a principios del siglo XXI es bastante distinta y supera el «modelo de Westfalia» de una comunidad mundial de estados soberanos con políticas interiores y exteriores separadas en compartimentos estancos. Las entidades políticas soberanas de base territorial y la capacidad de control público de sus distintas actividades sociales cotizan a la baja ante los imperativos globales que surgen del ámbito privado. La sociedad sin fronteras constituida en torno a *flujos*²⁸² de la que ya hemos hablado en páginas anteriores.

Si se trata de precisar qué se puede entender por el republicanismo como proyecto cosmopolita en el siglo XXI, es obligado remitirnos a Philip Pettit, quien ha explicado cómo la tradición republicana siempre ha defendido una teoría de la libertad entendida como *no-dominación*, donde el «derecho bien ordenado no priva a los sujetos de su libertad, interfiere en

²⁸² CASTELLS, M.: «El espacio de los flujos», en *La era de la Información*, Op. cit.

ellos pero no les domina»²⁸³. Para el politólogo francés esta concepción fue posteriormente sustituida en la tradición liberal por una libertad entendida como *no-interferencia*, que hizo desaparecer a su predecesora tanto para los pensadores y activistas políticos como para, incluso, los historiadores²⁸⁴.

En una *polis* en la cual se concibe la libertad como no-dominación, las instituciones democráticas «interfieren» en la vida del ciudadano en la medida en que requieren su participación, pero éste es libre en cuanto que no está sometido a la dominación de estructura alguna (Estado o mercado). Cuando la libertad se entiende como no-interferencia, en cambio, no hay obligación ni responsabilidad de participación, pero al mismo tiempo el ciudadano se halla a merced de las estructuras. Y es precisamente la idea de libertad como no-dominación la que recupera Pettit y la que en su opinión define al republicanismo. Una libertad, por cierto, que se realiza por la vía cívica.

Resumiendo, se trataría de un republicanismo entendido como adhesión racional a la *res publica*, adaptado a un mundo en el que lo público atraviesa las antiguas fronteras, y donde resultaría plausible la propuesta de un «republicanismo cosmopolita»²⁸⁵. Una de cuyas opciones sería la *democracia cosmopolita* que propone David Held: «un nuevo orden democrático transnacional que prescinda de las posiciones particularistas de las naciones y los estados-nación»²⁸⁶. Una democracia que, por citar otra de las propuestas en circulación –la de Javier Sádaba– se dice que se debería levantar en base a una *educación cosmopolita* que parta de la base genética compartida, que participe de la multiculturalidad y que se abra a los derechos universales²⁸⁷. Tal vez más de acuerdo con esta dirección tenemos la fórmula de Adela Cortina, la de un *cosmopolitismo arraigado*.

²⁸³ PETTIT, P.: *Republicanism. A Theory of Freedom and Government*. New York, Oxford University Press, 1997, p. 41.

²⁸⁴ PETTIT, P.: Op. cit., p. 50.

²⁸⁵ PEÑA, J.: Op. cit., p. 24.

²⁸⁶ HELD, D.: Op. cit., p. 335.

²⁸⁷ SÁDABA, J.: «Educación y cosmopolitismo», *Δάμωv*. *Revista de Filosofía*, núm. 29, 2003, pp. 100-101.

Desde la convicción que, de una parte, nos podríamos entender con cualquier ser dotado de competencia comunicativa, y de otra, que nacemos y nos adscribimos a comunidades concretas. Así, el cosmopolitismo se construiría no prescindiendo de las *poleis* concretas sino desde ellas, no eludiendo las diferencias sino asumiéndolas²⁸⁸.

Pero sea o no alguna de éstas la iniciativa práctica, pedagógica o política que se tome, lo que hemos querido destacar fundamentalmente es la importancia del fenómeno del nomadismo. Hasta el punto de ver cómo se encarga de situarlo en el objetivo de su reflexión la teoría y la filosofía políticas. A nosotros nos debe importar, además, si nos preocupan desde un punto de vista pedagógico las existencias individuales de las personas y cómo se condicionan los caminos por donde discurren sus biografías, desde los procesos educativos hasta los discursos pedagógicos. Discutiremos en el próximo capítulo si una pedagogía líquida es apologética o propedéutica del nomadismo.

²⁸⁸ CORTINA, A.: «Educar en un cosmopolitismo arraigado», *Δαίμων*. *Revista de Filosofía*, núm. 29, 2003, p. 69.

6. La Modernidad Líquida de Zygmunt Bauman

El concepto de *Modernidad Líquida* hace referencia a la cada vez mayor imposibilidad de fijar ni mantener rígidos los espacios y los tiempos en los que se desarrollan las actividades humanas²⁸⁹. En el pasado, ninguna sociedad ha producido como la nuestra tantos modelos teóricos autorreferentes, pero «el acierto de Bauman ha sido dar con un estado social y describirlo como la pauta de época con una metáfora mágica: lo líquido»²⁹⁰. Abordaremos en lo que sigue la obra del benemérito sociólogo Zygmunt Bauman, cuyo alcance ha sido en gran medida el responsable de la popularización del adjetivo mencionado, aplicándose éste a distintos fenómenos y disciplinas, entre ellos a la que nos ocupa, la pedagogía.

«Zygmunt Bauman es el teórico de lo postmoderno», según palabras de Anthony Giddens²⁹¹. Pero antes de continuar, haremos una distinción entre dos grandes niveles o sentidos de lo postmoderno que nos será muy útil para abordar las ideas de Bauman. Hablaremos, por un lado, de la *epistemología de la Postmodernidad*, y por otro, de su *ontología social*²⁹². Por lo primero, nos referiremos al estatuto de la realidad y su accesibilidad a través del conocimiento, y de cuál es el papel que pueden ejercer los intelectuales y académicos. Se trata más bien de un paradigma que de un periodo de la historia. Por lo segundo, a la esencia o forma característica de constituirse y desarrollarse lo social y las relaciones entre actores en la

²⁸⁹ BAUMAN, Z.: *Liquid modernity*. Oxford, Polity press, 2000, p. 2.

²⁹⁰ LYNCH, E.: «Vida líquida, de Zygmunt Bauman». *Letras Libres*, febrero de 2007.

²⁹¹ Esta afirmación puede leerse en BEILHARZ, P. (ed.): *The Bauman Reader*. Oxford: Blackwell, 2001, p. 1. También ha sido calificado como el «primer auténtico postmoderno» y el «profeta de la Postmodernidad». Véase para ello el libro de SMITH, D.: *Zygmunt Bauman: Prophet of Postmodernity*. Malden, MA, Polity Press, 2000.

²⁹² Esta distinción puede encontrarse en BEST, S.: «Zygmunt Bauman: Personal reflections within the Mainstream of Modernity», *The British Journal of Sociology*, vol. 49, núm. 2, 1998, p. 312 y en TERRÉN, E.: «Postmodernidad y educación». *Política y sociedad*, núm. 24, 1997, p. 123.

Postmodernidad. En este caso se identificaría más con un conjunto de nuevos fenómenos susceptibles de considerarse como una fase o época histórica distinta de las anteriores. Es éste el Bauman de la *Modernidad Líquida*, el que nos da pie a hablar de «pedagogía líquida» y en el que profundizaremos en este capítulo.

Muy a grandes rasgos podríamos decir que las expresiones «Modernidad Líquida» y «Postmodernidad» son equivalentes (coincidiendo paralelamente «Modernidad Sólida» y «Modernidad» sin prefijo, a secas), entendiendo que ambas formulaciones pueden aplicarse a distintos campos, ya sea como descriptoras del estado de la cultura, de las condiciones sociales, de los paradigmas científicos, etc. Con todo, la razón de ser del adjetivo «líquido» que incorpora Bauman —además de retomar las alusiones a la «fundición de lo sólido» del Manifiesto Comunista y de la obra de Marshall Berman que comentaremos más adelante—, está referida a la característica esencial de cómo se configuran las relaciones sociales en la actualidad. Es decir, en lo que hemos llamado, el nivel de la *ontología social*. Sin embargo, como veremos, el nivel de la *epistemología postmoderna* bien pudiera también adjetivarse como «líquida».

6.1. Epistemología postmoderna

Entendemos como los grandes vectores y relatos de la Modernidad: la creencia en un horizonte de progreso y perfección del futuro; la identificación del triunfo de la razón con la linealidad y la meta de la historia; la educación de la sociedad como una misión de la élite cultural para lograr la emancipación individual y colectiva; y una visión representacional del mundo según la cual hay una realidad objetiva a la que puede accederse mediante la aplicación de un método.

La Postmodernidad, según definición de Lyotard, sería la crisis basada en la incredulidad respecto a los grandes relatos como

legitimadores del saber²⁹³. Ya sea un relato de emancipación de la humanidad como de especulación y conocimiento científico de la realidad²⁹⁴. Si una de las principales arterias del proyecto moderno consistía en el conocimiento objetivo de la realidad –lo que Panikkar llamaría «el mito» del conocimiento objetivo de la realidad–²⁹⁵, David Lyon ya señaló en el nivel epistemológico que «uno de los temas básicos del debate posmoderno gira en torno a la realidad, o irrealidad, o multiplicidad de realidades»²⁹⁶.

Lo postmoderno denosta la perspectiva criptokantiana que ha dominado la cultura moderna en la que hay una cosa en sí que es el mundo, aunque se puedan tener visiones diferentes del mismo. Esta época puede entenderse también como una *kosmología*. Tal y como ha dicho Panikkar, «Kosmología con *k* no es la visión del mundo según el *lógos*, no es como yo veo el mundo, sino más bien como el mundo me ve a mi, como yo vivo en el universo. Por lo tanto, si tomamos seriamente la interculturalidad, no es que los indios, los aztecas, los mayas tuvieran otra concepción del mundo –de nuestro mundo, naturalmente, el que ha comenzado con el Big-Bang y que terminará no se sabe cómo–, es que viven en otro mundo. No es una diversa concepción del universo, es un universo diferente»²⁹⁷.

Se defienden otras formas de acceder a la realidad, tal como Maffesoli ha explicado: «existen varios tipos de conocimiento, lo que desde luego corresponde al inmenso espectro social y a sus múltiples variaciones», (...) «después de todo, administrar el saber establecido y sentir lo que está a punto de nacer no son más que los dos polos de la tensión que constituye la

²⁹³ LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, 1994, pp. 9-10.

²⁹⁴ Ibidem. pp. 63 y 73.

²⁹⁵ Entendiendo «mito» como aquello en lo que se cree sin creer que se cree. Véase PANIKKAR, R.: *Mito, fe y hermenéutica*. Barcelona, Herder, 2007.

²⁹⁶ LYON, D.: «Postmodernidad: la historia de una idea». En *Postmodernidad*. Madrid, Alianza, 1994, p. 23.

²⁹⁷ PANIKKAR, R.: *L'esperit de la política*. Barcelona, Edicions 62, 1999, pp. 30-31.

armonía conflictiva de todo conocimiento»²⁹⁸. Y es que, como ya hemos visto en el apartado del nomadismo, en cierto modo el postmodernismo consiste en rescatar el saber y las maneras de hacer y vivir premodernas.

El descrédito de los grandes relatos puede situarse históricamente —como han hecho Gianni Vattimo y Octavi Fullat—, a partir de la obra de Nietzsche al afirmar la muerte de Dios, por haber mostrado que la ordenación racional de la realidad a partir de una imagen metafísica era sólo un «mito tranquilizador»²⁹⁹. Lyotard ha referido la sociedad postmoderna en los términos siguientes: «Las sociedades denominadas modernas fundan sus discursos de verdad y justicia sobre grandes relatos históricos y también científicos, unos y otros se colocan en la línea de una impresionante odisea progresista. Pues bien: en las sociedades postmodernas, en las cuales vivimos, lo que no se encuentra es precisamente legitimación de lo verdadero y lo justo... Ya nadie cree en salvaciones globales»³⁰⁰.

Bauman, en *Legisladores e intérpretes*³⁰¹, insiste en la idea de Lyotard según la cual en la Modernidad los intelectuales generaban un tipo de conocimiento que legitimaba y hacía verdadera y moral la acción de los Estados. Ese tipo de tarea, consistente en «dar las respuestas correctas» a las preguntas por la realidad de las cosas, convertía a los intelectuales en «legisladores». Según Bauman, generaban la ley de cómo funcionaban las cosas. En la condición postmoderna, en cambio, se trata de dotar a los individuos de una panorámica de otras

²⁹⁸ MAFFESOLI, M.: *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 14.

²⁹⁹ VATTIMO, G. et al: *En torno a la Postmodernidad*. Barcelona, Anthropos, 1990, p. 82; FULLAT, O.: *Valores y Narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2005, p. 415. También: MAYOS, G.: «Nietzsche: el primer posmoderno». En CABEZAS, D. (Ed.): *Filósofos clásicos hoy*. Barcelona, La Busca, 2009, pp. 163-203.

³⁰⁰ LYOTARD, J. F. y DESCAMPS, C.: «Jean-François Lyotard dans la société post-moderne». *Le Monde*. 14/15 de Octubre de 1979. En *Entretiens avec «Le Monde»*, Vol. 1, *Philosophes*. París, La Découverte/Le Monde, 1984, pp. 149-157.

³⁰¹ BAUMAN, Z.: *Legisladores e intérpretes*. Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

visiones posibles del mundo. Aquí el papel del intelectual es el de ser un «intérprete». Luego Bauman considera la hermenéutica y el arte de la interpretación como el modelo de investigación adecuado para el conocimiento de los fenómenos postmodernos³⁰².

Se ha dicho de Bauman que ha sabido trazar un «itinerario natural entre la teoría crítica y el postestructuralismo, a través de estudiar la Modernidad y trabajar en la Postmodernidad»³⁰³. Pero hay que precisar que Bauman utiliza más la palabra «Postmodernidad» como un punto de vista interpretativo que como una fase dentro de un proceso. Es decir, la refiere más a un paradigma que a un periodo. A su vez, la define como «la Modernidad menos sus ilusiones», en el sentido de un segundo desencantamiento de sus mayores anhelos y aspiraciones. Y es que, de hecho, Bauman argumenta que la Modernidad es un «modo de ser» y no un estado o meta que se encuentre «al final de la carretera». Un modo de ser que consiste en lo que él llama la «modernización», un proceso de destrucción creativa que permanentemente propone destruir el estado de las cosas para construir otras con el propósito y el convencimiento de que son mejores.

La relatividad es insalvable, el mismo Gadamer es considerado en este sentido un postmoderno³⁰⁴. La hermenéutica de que hemos hablado antes y que atraviesa el siglo XX se entiende, en palabras del propio Gadamer, «no como una posición absoluta, sino como un camino de experiencia. Consiste en que no se da un principio superior al de abrirse al diálogo. Pero esto significa siempre abrirse al posible derecho a reconocer de antemano la superioridad del interlocutor. ¿Nos parece poco? Yo creo que es

³⁰² BEST, S.: «Zygmunt Bauman: Personal reflections within the Mainstream of Modernity», *The British Journal of Sociology*, vol. 49, núm. 2, 1998, p. 314. Véase también la obra de BAUMAN, Z.: *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

³⁰³ BALLARD, H. R.: «Zygmunt Bauman: Prophet of Postmodernity, by Dennis Smith», *Contemporary Sociology*, vol. 31, núm. 1, 2002, p. 97.

³⁰⁴ FULLAT, O.: *El siglo postmoderno (1900-2001)*. Barcelona, Crítica, 2002, p. 127.

el único género de honestidad que cabe exigir»³⁰⁵. Como dice Fullat, «quizá sabe a poco, pero sabe a verdad»³⁰⁶. Continúa Gadamer: «Cualquier diálogo que tratemos de entablar con las ideas de un pensador en un intento de comprenderlo es un diálogo interminable... Siendo esto así, mantener una posición propia parece inadmisibile. ¿No significa ese diálogo interminable, en su última radicalidad, un relativismo total?»³⁰⁷.

Concluyendo, la Postmodernidad sería, para Bauman, la condición bajo la cual entendemos que tenemos que modificar nuestras estrategias de vida de acuerdo a la idea de que la Modernidad no es sólo un proyecto inacabado, sino que se trata de un proyecto inacabable. La conocida expresión «proyecto inacabado de la Modernidad» no sería más que un pleonasma ya que no puede aspirar a ser más que un proyecto³⁰⁸. Para Bauman «la Modernidad siempre fue un proceso de fundir lo sólido»³⁰⁹ y de cambio constante, quitar una cosa para poner otra, sólo que con una dirección y una finalidad concretas. La ausencia de éstas es lo que marca la diferencia con la Postmodernidad. Pero la idea es que, siguiendo con la metáfora, la Modernidad pretendía, no acabar para siempre con y liberarse de los sólidos, sino sustituirlos por otros sólidos mejores³¹⁰. Ocurre que, en este momento, la fundición se ha completado y no sabemos qué vendrá después. Ahora sólo hay líquido.

³⁰⁵ GADAMER, H-G.: *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme, 1994, p. 399.

³⁰⁶ FULLAT, O.: *El siglo postmoderno*. Op. cit. p. 135.

³⁰⁷ GADAMER, H-G.: *Verdad y método II*. Op. cit. p. 399.

³⁰⁸ BAUMAN, Z.: «Zygmunt Bauman talks with Peter Beilharz». En BEILHARZ, P. (ed.): *The Bauman Reader*. Oxford, Blackwell, 2001, pp. 338-339.

³⁰⁹ BEILHARZ, P.: «Liquid Modernity, by Zygmunt Bauman», *Contemporary Sociology*, vol. 30, núm. 4, 2001, p. 421.

³¹⁰ BAUMAN, Z.: *Liquid Modernity*. Oxford, Polity Press, 2000, p. 4.

6.2. Ontología social líquida

a) «Melting Modernity»³¹¹

«Melting Modernity» es una de las expresiones con las que Bauman ha tratado de arrojar luz sobre nuestra sociedad y es interesante notar como esa fórmula encierra distintos matices e interpretaciones. Por un lado la expresión podría entenderse como «fundiendo la Modernidad», denotando así como si una serie de actores o agentes externos estuvieran fundiéndola. Como si, por así decir, desde fuera se estuviera fundiendo el proyecto moderno, quizá incluso contra la dinámica natural de éste o contra la voluntad de otros actores. La segunda interpretación, a la que Bauman da más importancia, sería «la Modernidad que se funde», como si ésta se fundiera por su cuenta y tal vez – sostendrá nuestro sociólogo– como parte de su propia esencia.

Y es que la metáfora de lo líquido/sólido como polos de la realidad (a parte de remontarse veinticinco siglos atrás, como veremos en la tercera parte de la tesis), aplicado a lo social, tiene su antecedente más directo en el *Manifiesto Comunista* (1848) de Marx y Engels. Es allí donde aparece la frase «todo lo sólido se funde en el aire»³¹². Esa sentencia la retomó Marshall Berman en los años ochenta en su ya clásico libro *All that is Solid Melts into the Air*³¹³, en el que abordaba la experiencia y la esencia de la Modernidad y sostenía que ésta disolvía los vínculos estables entre los seres humanos. Poco antes de terminar el siglo Peter Wagner y Heidrun Friese reprendían a Berman en un artículo titulado «Not all that is solid melts into the air», defendiendo que no todo es contingente y fluido y que hay todo tipo de vínculos sociales, tanto sólidos como líquidos. Afirmaban que, aunque todo lo sólido parecía haberse fundido o estar haciéndolo, esa situación era analíticamente y

³¹¹ Este es el título de un curso de tres semanas que dio Bauman en el *Old Theather* de la London School of Economics en octubre de 2005, al que pudimos asistir y en el que desarrolló algunos aspectos de los que daremos cuenta a continuación.

³¹² MARX, K.: *Manifiesto comunista*. México, MGB, 1990, p. 25.

³¹³ BERMAN, M.: *All that is Solid Melts into the Air*. London, Verso, 1982.

políticamente insostenible. De esta forma, tratando de evitar el choque frontal con el problema de la liquefacción de lo social, defendían la perspectiva de que lo necesario era cambiar el enfoque y «preguntarse qué podía significar hoy la solidez en el mundo social»³¹⁴.

Pues bien, las obras escritas por Zygmunt Bauman en el siglo XXI tratan de responder a esta pregunta. Hacia el año 1991 el sociólogo polaco había definido la Modernidad como ambivalencia, es decir, que tanto podía ser una cosa como otra, líquida o sólida, segura o arriesgada. Se la podía referir a distintas categorías³¹⁵. Sin embargo, diez años después, todo acabó cuajando en una caracterización unívoca según la cual la *Modernidad*, ahora, era *Líquida*.

«Líquido» es lo que sufre un continuo cambio de forma cuando se lo somete a tensión, y «enlace» es el término que define la unión de los átomos de lo sólido expresando su estabilidad, por eso la metáfora de lo líquido es adecuada y nos sirve para expresar lo constante de los cambios y lo frágil de los vínculos en nuestra sociedad³¹⁶.

b) «Liquid life» y «Liquid Modern Society»

«Patinando sobre hielo fino, la seguridad está en la velocidad». Con esta frase de Ralph Waldo Emerson describe Zygmunt Bauman la esencia y la lógica de lo social en nuestros días. La «sociedad moderna líquida» es aquella en la que «las condiciones sobre las que sus miembros actúan cambian más rápido de lo que tardan en consolidarse en hábitos y rutinas»³¹⁷.

³¹⁴ WAGNER, P. y FRIESE, H.: «Not all that is solid melts into the air». En FEATHERSTONE, M. y LASH, S. (ed.): *Spaces of culture. City, Nation, World*. London, Sage, 1999, p. 113.

³¹⁵ BAUMAN, Z.: *Modernity and Ambivalence*. London, Polity Press, 1991, pp. 1-15.

³¹⁶ BAUMAN, Z.: *Liquid Modernity*. Op. cit. p. 1.

³¹⁷ BAUMAN, Z.: «Introduction: On Living in a Liquid Modern World», en *Liquid Life*. Cambridge, Polity Press, 2005, p. 1.

Usamos la expresión –quizá menos eufónica– de «sociedad moderna líquida» y no de «sociedad líquida moderna» porque, aunque la segunda pueda sonar mejor desde un punto de vista estilístico, traicionaría el sentido que propone Bauman de un tipo de sociedad donde el adjetivo «moderna» es su atributo primario y fundamental, y «líquida» lo que designa una etapa específica dentro el período general de la Modernidad.

Dicho esto, y siguiendo con el quién es quién de la cosmovisión baumaniana, llamamos «vida líquida» a aquel «tipo de vida que tiende a ser vivida en una sociedad moderna líquida», o dicho en otras palabras: «una vida precaria vivida bajo condiciones de incertidumbre constante»³¹⁸.

Hechas las presentaciones, vamos a desarrollar algunos de los aspectos de la vida líquida. Se ha caracterizado como una continua «sucesión de nuevos comienzos», sea cual sea el aspecto de la vida cotidiana de que hablemos. Ya sean vidas laborales o sentimentales. Aunque, por encima de todo, se destaca la dificultad para «cerrar o terminar» los distintos episodios de la vida de cada uno. Es en este sentido que Bauman matiza y reformula la primera expresión hasta dejarla en una «sucesión de finales», poniendo el acento en la cara más esquiva de la moneda, la habilidad más difícil y que requiere más entrenamiento (y que, dicho sea de paso, ocupa mayor volumen de consejos en la literatura llamada de autoayuda)³¹⁹. Según esta descripción las identidades que nos definen y con que nos presentamos se adoptan y se abandonan rápidamente, de tal guisa que, de no hacerlo así, la moda de «creación destructiva» en la que la vida líquida procede acaba destruyendo a las otras formas de vida, así como a las personas que las practican. Esta moda de creación destructiva toma un tinte excluyente ya que, cuanto más crece, más ahoga a las otras formas de vida, más sólidas y tradicionales. Por ejemplo, es fácil constatar en nuestros días como, dentro de un grupo de amigos habituados a las «prácticas

³¹⁸ Ibidem, p. 1.

³¹⁹ Ibidem, p. 2.

líquidas», que adopten como norma habitual concertar citas en un lugar y un tiempo determinados y cambiarlos con poca o ninguna antelación a través de los teléfonos móviles, queda marginado rápidamente quien quiere persistir en «prácticas sólidas» basadas en el uso del teléfono fijo y el valor de la palabra dada con expectativa de cumplimiento.

Si hablamos de valores, «importa la velocidad, no la duración»³²⁰. Se perfila un «arte de la vida líquida» cuyas características son: aceptación de la desorientación, inmunidad al vértigo, tolerancia a la ausencia de itinerario y dirección, e indefinida duración del viaje»³²¹. Es como decir que para sobrevivir en la sociedad moderna líquida se impone cada vez más el sentirse cómodo sin saber a dónde se va, desarrollar la costumbre de pasar por los lugares y las experiencias a gran velocidad y sin tomar compromisos, saber prescindir de un mapa de ruta, incluso de señales y de brújula, y, a la postre, reconocer que de todo lo dicho no se sabe hasta cuando. Bauman lo ha dicho de otro modo, aunque insistiendo en la misma idea, proclamando que en nuestro mundo moderno líquido el arte de la vida es hacer de la vida una obra de arte, mantenerse en un estado de transformación permanente y redefinirse perpetuamente convirtiéndose en alguien diferente del que se ha sido hasta el momento³²². Pero independientemente de cómo describamos o hagamos sonar este «arte de la vida líquida» y de cómo lo valoremos, queda claro que supone un conjunto de saberes. Un conjunto de saberes susceptibles de ser incluidos en el currículum –oculto o explícito– de alguna pedagogía que tome el fenómeno de lo líquido como tema. En esto profundizaremos en la segunda sección.

Mientras tanto, y siguiendo con el análisis de nuestro sociólogo de lo líquido, parece que el alimento de la forma de vida líquida es la «propia insatisfacción del yo respecto a él

³²⁰ Ibidem, p. 7.

³²¹ Ibidem, p. 4.

³²² BAUMAN, Z.: *El arte de la vida*. Barcelona, Paidós, 2009.

mismo»³²³. Así las cosas, todas las relaciones se convierten en «relaciones de consumo», y «consumidor» y «objeto de consumo» devienen los dos polos conceptuales de un mismo continuum en el que la distinción entre un estado u otro es puramente momentánea y efímera³²⁴. El modelo de la vida líquida es, así, un modelo de consumo que imprime a las cosas un límite de vida útil bastante corto, ya se trate de una lavadora, un master, un contrato laboral o una relación de pareja. Cualquiera de éstos puede ser sustituido por otro que ofrezca nuevas prestaciones, conocimientos, experiencias o posibilidades de vida en común, respectivamente. Se constituye así un tipo de discurso donde lo que cuenta son las siempre crecientes posibilidades de nuevas experiencias. «El éxito de la persecución de la felicidad es desafiado por la moda de perseguirla»³²⁵.

Bauman habla, además, de un «tiempo episódico». Aquel tiempo continuo, acumulativo y direccional de la Modernidad ha pasado a mejor vida en la fragmentaria vida líquida postmoderna. Y una vez los acontecimientos se han convertido en episódicos ya sólo póstumamente es posible organizarlos en una narración histórica congruente. Ya sabemos que la historia, incluso la biografía personal, cual lechuza de Minerva, necesita del paso del tiempo para hilarse y constituirse, pero lo que dice Bauman es que hoy, es como si cada episodio sólo se tuviera a él mismo para darse sentido³²⁶. Ésta es otra de las características de esta especie de «imperativo líquido» a la que nos vemos sometidos en la nueva mentalidad a corto plazo.

Una sociedad es una fábrica de significados y el vivero de una vida con sentido. El conjunto de conocimientos y prácticas compartidos con los demás y transmitidos por aprendizaje –la cultura– son el todo que da sentido a la parte, el conjunto a partir de lo cual una acción puede tener sentido. Son, a la vez, el garante de que las cosas tengan una duración más allá del

³²³ Ibidem, p. 11.

³²⁴ Ibidem, p. 10.

³²⁵ Ibidem, p. 11-12.

³²⁶ BAUMAN, Z.: *The individualized society*. Op cit. p. 127.

corto plazo. Bauman argumenta que cuando se comparten muchas cosas con los que ya estaban antes allí, las satisfacciones no se viven como efímeras, incluso quedan curadas de su fugacidad. Algo así como experimentar «una inmortalidad dentro de una vida mortal». La certeza de lo que permanece, de lo que ya existía y de lo que probablemente continuará estando otorgan esa sensación y, a su vez, la posibilidad de circunscribir en lo general el sentido de lo particular. Pero al encontrarnos con la incertidumbre actual que, además, es «de un género nuevo por su falta de lógica»³²⁷ –refiriéndose a una lógica imprevisible y difícil de anticipar–, el vivero de sentido a partir del cual tendría que ser posible hacer crecer todo lo dicho se tambalea.

A pesar de ello, Bauman insiste en que lo importante no es tanto ser o no ser postmoderno o llevar o no una vida líquida sino tomar en serio la Postmodernidad y la Modernidad Líquida como un conjunto de cambios tremendamente importantes. No obstante, Bauman no cree en la posibilidad que un régimen de liquidez como el de la Modernidad Líquida pueda durar demasiado tiempo. Por eso ha hecho algunas incursiones en terrenos lejanos a su sociología, tal vez con la esperanza de buscar vías de retorno a lo anterior. Un ejemplo, el del campo de la filosofía moral. Ante la fugacidad y la debilidad de los vínculos que describe, el sociólogo polaco no permanece ajeno a las implicaciones éticas de todo esto. En algunas de sus obras se ha preocupado por proponer y fundamentar una posible ética postmoderna (postmoderna en su contexto pero eminentemente moderna en sus valores y convicciones). Fundamentalmente apelando a la filosofía moral basada en la responsabilidad y el Otro de Levinas, a la «ética del superhombre» de Nietzsche y a una articulación del *Mitsein* de Heidegger³²⁸. Otro ejemplo, el de la pedagogía, de cuyo detalle nos ocuparemos monográficamente en un próximo capítulo. No faltarán defensores de una suerte de

³²⁷ Ibidem, p. 24.

³²⁸ BAUMAN, Z.: «Ethics of Individuals», *Canadian Journal of Sociology*, vol. 25, núm. 1, 2001, pp. 83-96. Véase también *Postmodern Ethics*. Cambridge, MA, Blackwell, 1993 y *El arte de la vida*. Op. cit.

pedagogía sólida a la que se le encargue la tarea de devolver la Modernidad a tierra firme.

7. Análisis de concordancia:

El imaginario social líquido

Nuestro objetivo principal en esta parte de la tesis era tratar de explicar el discurso de la pedagogía líquida en relación al «imaginario social líquido». Nuestra expectativa de sentido (*hipótesis 1*) es que éste es la condición de posibilidad de aquella. Pero antes de analizar los discursos pedagógicos procederemos a sintetizar las principales conclusiones de las distintas teorías sociológicas que acabamos de estudiar. Con ello veremos si existe concordancia entre ellas y si de esta concordancia puede seguirse lo que podríamos llamar un «imaginario social líquido».

Safranski y Giddens nos hablan de la globalización entendida como una situación en la que vivimos todos al mismo tiempo en un mismo espacio. Y de globalismos, de discursos proyectivos, legitimadores de prácticas globalizadoras, de la supresión de fronteras y de los límites espaciales. Y lo valoran como un fenómeno revolucionario que ha calado hondo en el imaginario popular.

Sennett nos muestra cómo uno de los pilares de la vida moderna, el trabajo, que ocupa una gran parte del tiempo de las personas, ha sufrido graves transformaciones en el sentido que se ha vuelto flexible. Y cómo eso está influenciando en hacer también flexibles las formas de pensar y relacionarse con los demás, de lo que consideramos deseable y valioso. Asimismo influye en la forma en cómo construimos e identificamos nuestro propio relato vital. Cada vez es más difícil predecir nuestro futuro inmediato no sólo en lo laboral sino también en lo sentimental o familiar, otro de los pilares importantes –entiéndase como se entienda lo familiar–. Como dice Koselleck, nuestra expectativa de futuro es cada vez más azarosa y coincide menos con nuestra experiencia del pasado. El pensamiento y la acción a largo plazo son sustituidas por el corto plazo. Y esto reformula las habilidades

y capacidades personales que se consideran valiosas y les da autoridad, las integra como parte del discurso socialmente reconocido, y conforma la nueva cultura del consumo que influye en las políticas y en la educación.

Bauman nos advierte que el tipo de vida que se está normalizando y legitimándose socialmente es el de una forma de vivir entendida como una sucesión de comienzos y de finales. Nos insisten en que hay que aprender a desprenderse. Nos describen la pasión que se autoconsume, la caducidad de los productos y la asimilación de fenómenos humanos a productos y consumibles. Vemos como se crea una manera de vivir y de pensar que justifica la experiencia del cambio constante y la inestabilidad.

Con Castells podemos observar cómo la tecnología digital ha propiciado cambios en el procesamiento de la información y ha dado lugar a prácticas sociales que antes eran imposibles. La sociedad red nacida al abrigo de esta revolución tecnológica ha conformado la estructura social redificada, donde los individuos son los nodos y sus posibilidades de recombinación entre ellos crecen, a través de los flujos de información, hacia lo infinito. Internet es el tejido de nuestras vidas y con ello se ha favorecido la flexibilidad y liquidez de todo lo social. El número y la variedad de relaciones que un individuo puede tener con otro y las situaciones y potencialidades a que esto puede dar lugar de forma cotidiana eran inimaginables hace pocos años.

Cuentan los intereses individuales y la felicidad de cada uno. Los filósofos de la Postmodernidad explican como los grandes relatos colectivos y de emancipación han caducado o ya no arrastran a grandes masas. Alguien podría decir que el gran relato asociado al individualismo tampoco es el discurso dominante. Seguramente no, porque cada cual se apunta al micro-relato que le parece. Pero en el fondo es una paradoja que nos lleva al mismo lugar que aquella que dice que el absoluto de la Postmodernidad es que no hay absoluto, que todo es relativo excepto el enunciado que lo afirma... ¿o éste también?

La individualización, la idea de sociedad red que entiende cada individuo como un nodo recombinaable en un mundo globalizado, la institucionalización de lo flexible, la incertidumbre y el cambio constante, el valor de la velocidad, el cuajado del discurso nómada como perspectiva vital, la aceptación de la diferencia cultural en una sociedad cosmopolita... Todos estos fenómenos constituyen una misma música de fondo que es el nuevo imaginario social, a partir del cual los individuos pueden cantar o bailar.

El cambio inesperado es la nueva constante de la vida líquida y la forma de sobrevivirlo es la actitud propia de lo líquido de adaptación y aceptación, y no la perspectiva sólida de resistencia y beligerancia. Líquido es lo que cambia continuamente de forma cuando se lo somete a alguna tensión, y ése es el modelo que creemos está cuajando progresivamente a nivel discursivo. Sobretudo en el capítulo de las creencias implícitas, ya que en el nivel consciente y del discurso de lo políticamente correcto –nunca mejor dicho, en el nivel del discurso de cómo vivir con los otros en sociedad– sigue funcionando la defensa de los principios de solidez y conservación de los estados y formas dadas, tanto a escala social como individual.

El imaginario social es «el modo que tienen nuestros contemporáneos de imaginar las sociedades de las que forman parte»³²⁹. Y lo fundamental del nuevo imaginario es que la idea de absoluto, de rigidez, de principios sólidos e inquebrantables, de larga duración, de hecho o escrito en piedra, suena cada vez más a antediluviana, anticuada, inoperante e inválida.

Y a donde llegamos es a que todos estos fenómenos que acabamos de recordar, entendidos como cotidianos en nuestros días y

³²⁹ TAYLOR, C.: «El orden moral moderno». En *Imaginarios Sociales Modernos*. Barcelona, Paidós, 2006, p. 18.

considerados como parte constituyente de nuestras condiciones sociales, eran «inimaginables» solamente un tercio de siglo atrás. Y decir que eran inimaginables significa precisamente que no podían ser pensados como realistas dentro de las limitaciones del imaginario social de entonces.

La mayoría de estas ideas que acabamos de repasar son hoy lugares más o menos comunes dentro del discurso general de nuestra época. Es, quizá, un momento de transición, pero las generaciones crecidas al calor de las dos últimas décadas asumen estas ideas como supuestos evidentes al funcionamiento del mundo y de la realidad. Son, si se quiere, «creencias en las que se cree sin creer que se cree», es decir, supuestos subyacentes que conforman y legitiman un tipo de vida y de relaciones sociales que pueden significarse perfectamente con la metáfora de lo líquido³³⁰.

Esto es el *imaginario social líquido*: el conjunto de supuestos socialmente compartidos que hacen posible y legitiman las ideas, creencias y prácticas propias de la Modernidad Líquida. Luego, confirmando nuestra *hipótesis 1*, el imaginario social líquido sería condición de posibilidad, también, de un «imaginario pedagógico líquido», y éste, a su vez, de una «pedagogía líquida» en los términos en que la definiremos en la siguiente sección.

³³⁰ Por supuesto, «toda nueva situación social es siempre aprehendida y conceptualizada mediante las categorías heredadas de la situación anterior», y la cuestión del éxito de la metáfora líquida -con sus connotaciones valorativas modernas- y no otra es un caso de ello, del cual, además, no podemos sustraernos. Véase CABRERA, M. Á.: *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid, Cátedra, 2001, p. 68.

*Toda pedagogía que oriente sus esfuerzos hacia una
modalidad definida de la vida padece una confusión
gravísima.*

Manuel García Morente (*Escritos pedagógicos*)

*Las palabras dicen lo que dicen,
y además más y otra cosa.*

Alejandra Pizarnik (*Poesía Completa*)

II. LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA:

FUENTES CONTEXTUALES Y DOCTRINALES

Sección II. Pedagogías de lo líquido

1. La pedagogía líquida

Sostenemos que la pedagogía líquida es un discurso normativo sobre educación que sólo es pensable y legitimable a partir de la existencia de lo que hemos denominado «imaginario social líquido»: el imaginario social que subyace a nuestra época. En aras a no reducir lo posible a lo existente, y asumiendo que toda interpretación, por descriptiva que se pretenda, depende de las categorías de análisis que utilicemos, para definir la pedagogía líquida hemos optado por colocar el lebrato delante del lebrato, es decir: crear primero el modelo (partiendo de nuestra realidad de referencia expuesta en los capítulos precedentes), para ir después a las fuentes y ver en qué medida se ajusta o no, subsiste o no, a las distintas propuestas y discursos pedagógicos contemporáneos.

«Líquido» es la característica de lo que, sin dejar de ser la misma cosa, sufre un continuo cambio de forma cuando al entrar en contacto con el entorno se lo somete a algún tipo de tensión. El agua, que sigue siendo agua aún adoptando continuamente la forma de su continente, es el ejemplo más paradigmático. Por eso hablamos de *pedagogía líquida*: entendiendo sus métodos y sus contenidos como parte de la forma «necesariamente contingente» y cambiante que va adoptando para responder a su parte constante, la de su ser esencial que es la finalidad de su educación.

En el *plano descriptivo*, una pedagogía líquida (con minúsculas) podría ser cualquier conjunto de prácticas educativas que, de facto, estuvieran constituidas por actividades y contenidos (e incluso valores) tanto o más variables que variados.

Pero en el *plano normativo*, que creemos es en el que debe moverse, también, el conocimiento pedagógico, la pedagogía líquida aspiraría a fundamentar prácticas educativas conscientes e intencionales, y sería:

«El conjunto de disposiciones normativas sobre educación que propone unos *medios* que se adapten constantemente a la novedad, y cuyo *fin* es lograr que el educando encarne un modelo de persona adaptable a la incertidumbre y al cambio, y con habilidades hermenéuticas para interpretar la realidad sin referentes universales absolutos».

Se trata de una pedagogía cuyas prácticas son ejemplo y concreción de la epistemología y ontología postmodernas: de las distintas, variadas y variables formas de hacer, conocer y valorar las cosas. Una pedagogía, por otra parte, perfectamente traducible a un currículum reglado (y flexible), ya sea en términos de contenidos, procedimientos y actitudes o en otros sistemas de categorías.

Para decirlo con otra metáfora, aunque algo arriesgada, la propuesta de la pedagogía líquida *no* sería un barco sin mando y a la deriva pero con una brújula (elemento que representaría la solidez y el referente absoluto y que daría un sentimiento lamentable a la escena). La Pedagogía Líquida postularía el poner un timón al barco y tirar la brújula, para tratar de ir con la corriente, sin enfrentarla ni siendo por ella arrastrado.

Haciendo de la definición una versión más esencial, la *pedagogía líquida* sería: «La propuesta de educar según la idea que adaptarse constantemente a la novedad es la mejor forma de vivir y preparar para la vida».

2. El debate pedagógico contemporáneo sobre lo líquido

Una *pedagogía de lo líquido* es (entendiendo el sintagma como genitivo objetivo) una pedagogía que, sin tomar partido necesariamente por la liquidez, tiene como tema el fenómeno líquido. Es decir, una reflexión sobre cómo educar en unas condiciones sociales caracterizadas como líquidas. A su vez y en un segundo caso, también puede tratarse de una propuesta pedagógica que de hecho no tematice específicamente la realidad ni la acción educativa con arreglo al binomio líquido/sólido, pero que, no obstante, puede ser pensada en esos términos. En relación a nuestro objeto de estudio, las pedagogías del primer caso serían fuentes doctrinales y las del segundo fuentes contextuales. Nos encontraremos con ambas casuísticas en los próximos capítulos y a partir de ellas vamos a elaborar nuestra propia argumentación sobre (*hipótesis 2*) la posibilidad de fundamentar y legitimar una *pedagogía líquida*.

Para ello, lo que haremos a continuación es un recorrido crítico (esto es, una *reiteración* tal como la propusimos en la primera parte) a través de varios autores y la exposición de sus ideas sobre la pedagogía del y para el presente.

Huelga decir que la selección de los autores tratados y de sus textos es finita y por ello particular, sesgada y discutible. Con todo, el criterio utilizado ha sido el de la relevancia específica en relación con las cuestiones alrededor de la pedagogía en la Modernidad Líquida y las cuestiones colaterales tratadas en la sección primera de esta parte segunda de la tesis. De ahí que hayamos adelantado nuestra definición de pedagogía líquida a la selección, exposición y discusión de las ideas pedagógicas que se abordarán en las páginas siguientes.

Entre los distintos textos encontraremos argumentos y opiniones tanto de orden descriptivo como, y sobretodo, normativo, es

decir: de cómo es y de cómo debería ser la educación a principios del siglo XXI³³¹.

Por último, decir que en cada uno de los siguientes apartados diferenciaremos dos epígrafes: el primero, para las ideas expuestas por el autor o autores en cuestión; el segundo, para traducir e interpretar lo anterior en términos de discurso pedagógico sobre lo líquido y la sociedad moderna líquida y postmoderna.

³³¹ Aunque, ya lo advertimos ahora, también formarán parte de los argumentos pedagógicos que se van a discutir algunos enunciados o teorías pertenecientes a pedagogos o educadores que pensaban en el siglo XX.

2.1. Zygmunt Bauman y el aprender a desaprender

Discurso y propuestas

La crisis de la educación no es culpa de los pedagogos sino de la dinámica social. Eso dijo Bauman en su primer ensayo sobre educación -también el menos conocido y citado-, poco después de publicar su *Liquid Modernity*. «El abrumador sentimiento de crisis que experimentan los filósofos, los teóricos y los profesionales de la educación, en mayor o menor medida, esta versión actual de la sensación de “vivir en encrucijadas”, la búsqueda febril de una nueva autodefinición e idealmente también de una nueva identidad, tiene poco que ver con los errores o la negligencia de los pedagogos profesionales o con los defectos de la teoría educativa, pero sí mucho con la fusión universal de identidades, con la desregulación y privatización de los procesos de formación de la identidad, la dispersión de las autoridades, la polifonía de los mensajes de valor y del consiguiente carácter fragmentario que caracteriza el mundo en que vivimos, el mundo que prefiero llamar postmoderno»³³². Y es que la pedagogía, pensada como hija de la Ilustración y constituida desde los valores de la Modernidad, no tiene un «natural» o fácil encaje en un contexto como el actual, donde los nuevos procesos sociales están redefiniendo cuestiones tan importantes como nuestra relación con el conocimiento y la autonomía respecto al propio aprendizaje.

El signo del cambio constante, las «pasiones que se autoconsumen», las obsoletizaciones planificadas de los productos... todos estos fenómenos son también un terreno abonado para lo que ya hace algunos años se popularizó como *educación a lo largo de la vida*. Tanto que, hoy en día, el término *lifelong education* ha pasado de ser un oxímoron a un

³³² BAUMAN, Z.: «Education: under, for and in spite of postmodernity», en *The Individualized Society*. Oxford, Polity Press, 2003, p. 127.

pleonasma³³³. Ha cuajado ya en el discurso la idea de la educación como algo que, para las jóvenes generaciones, ya no se circunscribe solamente a los primeros años de vida. Aunque también es cierto que hace tiempo que en algunos sectores se empezó a dejar de hablar de «educación» para hacerlo de «aprendizaje» a lo largo de la vida, las conocidas *tres eles* del *lifelong learning*³³⁴. Este cambio a menudo se ha argumentado en clave pedagógica como una forma de significar la dimensión activa del proceso de adquisición de conocimientos o de la autonomía del educando. Bauman lo ha leído -como tantos otros³³⁵- como una sobrerresponsabilización del individuo y una subsidiarización de la responsabilidad en la elección de los conocimientos, las destrezas y las consecuencias de las decisiones erróneas. Decisiones que de otro modo serían achacables a los diferentes programas y productos educativos englobados bajo el paraguas de este aprendizaje a lo largo de la vida³³⁶.

Desde luego, no faltan referencias anteriores en la historia de la humanidad donde el aprender, y sobretodo el hecho cultural y la transmisión de conocimiento, se han visto como una constante a lo largo de todo el periplo vital. Y es que, aunque *paideia*

³³³ BAUMAN, Z.: «Learning to Walk on Quicksand», en *Liquid Life*, Op. Cit. p. 116.

³³⁴ La primera articulación del concepto de *lifelong education* data del primer tercio de siglo en YEAXLEE, B. A.: *Lifelong education: A sketch of the range and significance of the adult education movement*. London, Cassell, 1929. Sin embargo, el referir el aprendizaje a todo el trayecto vital fue popularizado masivamente a partir del Informe Delors. Es interesante notar como en este informe, aunque el título original en francés (y el castellano que lo traduce) hablara de *éducation* y el inglés de *learning*, a la hora de elaborar el concepto siempre se hablaba de aprendizaje. Por ejemplo, utilizando la expresión «learning throughout life» en la versión original inglesa (pp. 22 y ss.), así como en las versiones españolas «aprendizaje a lo largo de la vida» (pp. 17 y ss). Véanse DELORS, J.: *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO, 1996; DELORS, J.: *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona, Centre Unesco de Catalunya, 1996.

³³⁵ Recientemente OLSEN, M.: «Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism». *International Journal of Lifelong Education*, núm. 25, vol. 3, 2006, pp. 213-230.

³³⁶ BAUMAN, Z.: «Learning to Walk on Quicksand». Op. cit. p. 123.

venga de *pais* (niño/a), éste era un concepto que, si bien en sentido estricto sí designaba un determinado periodo de edad y la transmisión de la cultura durante estos años, llegó a significar en la práctica algo más. No en vano a propósito de la *paideia* clásica se ha dicho que «en la Atenas clásica se había ido imponiendo la idea que la educación (la cultura) no tenía unos límites temporales, que era cosa de toda una vida»³³⁷. Tal como decía Aristófanes: «cuando los atenienses dejan de ir a casa del maestro, la educación no ha acabado para ellos, sino que los poetas se encargan todavía de enseñar lo que es útil y honesto»³³⁸.

En cualquier caso, en el ejemplo citado, la *paideia* ática estaba reservada a un grupo reducido de entre todos los habitantes de la polis y el tipo de fenómeno del que hablamos se caracteriza por estar protagonizado por la mayoría de miembros de la sociedad. Tanto ha cuajado el discurso de «la vida como aprendizaje» que, realmente, cuesta encontrar entre las generaciones que ahora tienen menos de treinta años alguien que no juzgue, tanto sus oportunidades laborales como de pareja sentimental, en términos de poder *aprender* algo nuevo, aportar nuevas experiencias, etc. Se constituye así un tipo de discurso donde lo que cuenta son las siempre crecientes y nuevas posibilidades de experiencias. En nuestro imaginario social líquido el discurso del aprendizaje constante legitima la liquidez social. El deseo de aprender justifica la vida líquida.

Quizá la metáfora más destacable que Zygmunt Bauman haya aplicado a la educación haya sido la de los misiles. Equiparando la educación de la Modernidad Sólida con los misiles balísticos que en el momento de dispararse el proyectil ya había sido decidida la distancia y la dirección en función de la carga de pólvora y la posición del cañón. Síguese de ello que, a la Modernidad Líquida, en cambio, la educación que le corresponde

³³⁷ MIRALLES, C: «Fins a Plató», en PLATÓ: *Paideia: Protàgores, de la República, de les Lleis*. Vic, Eumo, 1992, p. LIV.

³³⁸ ARISTÓFANES: *Las ranas*, 1057. Citado en MIRALLES, C.: «Fins a Plató». Op. cit. p. LV.

es la de unos misiles inteligentes que no salen con un objetivo prefijado y que pueden elegir distintos a medida que avanzan teniendo en cuenta las circunstancias ambientales de las que se trate en cada momento. En palabras de Bauman, los educandos «aprenden sobre la marcha» (*learn as they go*)³³⁹.

Por eso el tipo de perspectiva educativa que propone el sociólogo polaco para un mundo donde las personas deben dar forma ellas mismas a sus estrategias vitales es la del *aprendizaje terciario*. Bauman se refiere aquí a un tercer grado del cual la más conocida noción de *deutero-aprendizaje* de Bateson era el segundo, y la de *proto-aprendizaje* el primero³⁴⁰. A grandes rasgos, el primer grado hacía referencia al simple contenido de la instrucción, planificable, evaluable, etc. El aprendizaje de segundo grado refería a un proceso más bien inconsciente, a menudo independiente de la voluntad y el control de los maestros y profesores, en el que se adquiría el ya hoy cacareado «aprender a aprender». El tercer grado, que es el que aquí nos puede arrojar luz, es aquél en el que el sujeto de la educación adquiere las capacidades necesarias para modificar la serie de alternativas que ha aprendido a esperar y a controlar en el transcurso del aprendizaje de segundo grado. El aprendizaje terciario lo observó Bateson primeramente en algunos procesos de «psicoterapia, conversión religiosa y en otras secuencias en las que se daba una profunda reorganización del carácter», en los cuales «el "yo" tomaba una suerte de irrelevancia (...) y pasaba a no tener ya una función nodal en la puntuación de la experiencia»³⁴¹. Lo central de este tipo de aprendizaje es que los individuos capaces de llegar a él han «aprendido a cambiar los hábitos adquiridos» en el aprendizaje

³³⁹ BAUMAN, Z.: «Learning to Walk on Quicksand», Op. cit. p. 117.

³⁴⁰ Gregory Bateson introdujo la noción de *deutero-learning* en 1942, en un trabajo presentado en un simposio sobre ciencia, filosofía y religión en Nueva York. Más tarde, entre 1964 y 1971, añadió y desarrolló el concepto de «*Learning III*» o «*aprendizaje terciario*». Ambos trabajos están recogidos en BATESON, G.: *Steps to an ecology of mind*. Nueva York, Ballantine Books, 1972, en los capítulos «Social Planning and the Concept of Deutero-Learning» y «The Logical Categories of Learning and Communication», respectivamente.

³⁴¹ BATESON, G.: «The Logical Categories of Learning and Communication», en *Steps to an ecology of mind*. Op. cit. pp. 301-304.

anterior y, de algún modo, también a cambiar su carácter y su forma de actuar ante distintas situaciones³⁴². En resumidas cuentas, un «yo» que se convierte en más flexible y líquido.

En el enfoque de Bauman, donde se destaca el desmantelamiento de los marcos de referencia y la liquidación de pautas sin previo aviso, el aprendizaje terciario toma un valor de adaptación y se vuelve fundamental, porque es el que permite: «aprender a romper la regularidad, liberarse de hábitos y evitar habituarse, reorganizar experiencias fragmentarias para que formen pautas anteriormente poco familiares al tiempo que se consideran aceptables sólo "hasta nuevo aviso"»³⁴³. Tal que así, el éxito y la supervivencia se dibuja ligado a la velocidad con que uno sea capaz de renovar sus hábitos. Dicho de otro modo, se trata de adquirir un hábito concreto: el hábito de prescindir de los hábitos.

Traducción al binomio sólido/líquido

Bauman nos ha hablado del tipo de hábito que, según él, debería promover en los individuos la educación. Cabe pensar ahora, más allá de este hábito de flexibilidad y adaptación que cada «moderno líquido» debería ser capaz de llevar a cabo en beneficio de él mismo, de su supervivencia social y de su formación, si eso es también aplicable a la tarea y a la actitud de los profesionales de la educación.

Una de las interpretaciones que se han barajado del sintagma *pedagogía líquida* es -en palabras de Enric Prats-: «esa forma de hacer y pensar sobre educación caracterizada por la provisionalidad, la inconsistencia y el ir haciendo»³⁴⁴. En una primera lectura, desde el imaginario moderno sólido estos valores son significados como negativos y poco aconsejables,

³⁴² Ibidem, pp. 303 y 304.

³⁴³ BAUMAN, Z.: «Education: under, for and in spite of postmodernity», Op. cit., p. 125.

³⁴⁴ PRATS, E.: «Pedagogia líquida per a una educació sòlida: a propòsit de Bauman», *Temps d'Educació*, núm. 28, 2005, p. 318.

máxime para un educador. En cambio, desde el imaginario social líquido, se les otorgaría el sentido connotado positivamente de unos educadores que, conscientemente, también prescinden fácilmente de sus hábitos, actúan con creatividad y cambian sus prácticas en función de distintos factores y acontecimientos.

Otra posible interpretación sería la de una pedagogía líquida entendida como el hacer y pensar sobre educación que toma el fenómeno de la Modernidad Líquida como tema y, aunque no le parece ésta una realidad deseable, entiende -al modo de la moral provisional cartesiana-, que hay que proveer a las personas de unas ciertas capacidades que les permitan sobrevivir en las vigentes condiciones de liquidez social. Se adoptaría aquí el supuesto de que una pedagogía que insistiera en permanecer radicalmente sólida (en sus formas y en sus contenidos, en sus medios y en sus fines), estaría condenando a sus educandos poco menos que al ostracismo y a una «infelicidad social». Algo así como un maestro que llevara a sus alumnos de excursión al Teide y los pusiera a dormir en la cima (3718m) en manga corta. A esta apuesta de adaptacionismo provisional podría llamársele más bien algo así como una *pedagogía de la alfabetización líquida*. Sus objetivos, de mínimos, serían aprender el *abecé de la liquidez*.

Pero adoptemos ahora una visión más global de la obra «líquida» de Bauman. Tomando una visión general de todos sus textos publicados a partir del año 2000, podemos ver como, aun sin especificarlo él mismo, ha tratado un buen número de cuestiones relevantes en sus distintas incursiones en asuntos educativos que pueden articularse hasta en tres propuestas distintas. En primer lugar, una pedagogía de contenidos y objetivos cambiantes (metáfora de los misiles y la rapidez de cambio de las condiciones sociales). Segundamente, una pedagogía cuyo centro sea la transmisión de una habilidad que consista en el aprender a desaprender (aprendizaje terciario para la vida como sucesión de finales). En tercera variante, una pedagogía contra la Modernidad Líquida (por considerar la vida líquida una mala

forma de vivir que no puede durar mucho tiempo y alineándose con la pedagogía de Giroux).

A priori, podríamos llamar pedagogías líquidas a las dos primeras variantes, siendo inequívocamente sólida la tercera. Pero con arreglo a cómo nos hemos ido posicionando al principio y a lo largo de esta sección de la tesis, la primera -según se entienda-, podría estar más lejos de ser pedagogía en tanto que normativa, ya que podría pensarse que cambia por entero incluso sus objetivos en función de las novedades a su alrededor. Ahora bien, si la entendemos como una adaptación constante de los objetivos de aprendizaje referidos a qué contenidos aprender, no habría objeción en este sentido. Aunque sí la habría en tanto que se podría aducir, y con razón, que no hace falta ninguna liquidez pedagógica específica para adaptar el currículo a las novedades o descubrimientos científicos, a los cambios en algunas leyes o en las nuevas concepciones compartidas de las instituciones de una cultura determinada. Con todo, creemos que se puede aplicar perfectamente la metáfora de los misiles a los medios educativos y no a los fines, manteniendo así el estatuto de normatividad de un pensamiento sobre educación que se arroge ese postulado.

Sobre lo que creemos que no debería haber demasiada discusión es sobre la pertinencia de llamar pedagogía líquida a la segunda variante (la que pretende transmitir la habilidad del aprendizaje terciario). Si toda pedagogía, por el hecho de serlo debe tener algún tipo de solidez, esa segunda interpretación sería acorde con la definición dada, ya que afirma y asegura en el tiempo un tipo de enseñanza a transmitir: el aprendizaje terciario. Así las cosas, consideramos las dos primeras elaboraciones pedagógicas constitutivas de lo que hemos dado en llamar pedagogía líquida.

A parte que sea posible, así lo creemos, pensar distintas combinaciones de las tres variantes mencionadas, seguramente la más polivalente y flexible sería la segunda. Podría formar parte

tanto de una práctica radicalmente líquida sin apenas convicciones profundas como de una pedagogía sólida con un modelo social claro (aunque no con cualquier modelo, por ejemplo, no con modelos totalitarios). El sociólogo ha llegado a decir que «ningún otro tipo de educación y/o aprendizaje es concebible; la *formación (formation)* de los *yoes (self)* y las personalidades es impensable de otra forma que en una continua y perpetuamente inacabada *re-formación (re-formation)*». En la misma línea en que ya se habían expresado algunos colegas suyos como Nikolas Rose: «Asistimos a la aparición de un nuevo conjunto de obligaciones educativas que no se organizan de la misma forma en el espacio y el tiempo. El nuevo ciudadano ha de comprometerse con un trabajo incesante de formación y re-formación, de adquisición y re-adquisición de competencias»³⁴⁵.

Por lo que refiere a nuestro sociólogo, en el punto de la normatividad se reconoce pensando en tiempos de oscuridad. Incluso llega a afirmar que el tiempo de las utopías se ha terminado. Lo que vendrá después «no sabemos la forma que tomará. Pero podemos estar seguros de que no nos será familiar, sino diferente a todo lo que estamos acostumbrados»³⁴⁶. En términos hegelianos, podríamos decir que Bauman ha planteado tanto la tesis como la antítesis, pero no llega a o se abstiene de proponer una síntesis superadora. Y sobretodo no lo hace al modo, como también defendía Ortega, de *aufhebung*, es decir: como la superación de una negación que no aniquila, sino que conserva, vincula y sintetiza³⁴⁷.

³⁴⁵ ROSE, N.: *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 160-161.

³⁴⁶ BAUMAN, Z.: «Thinking in Dark Times», Op. cit., p. 153.

³⁴⁷ ORRINGER, N. R.: «Ortega, psicólogo y la superación de sus maestros». *Azafea*, núm. 1, 1985. p. 186.

**2.2. Juan Tusquets, Fernand Deligny, Michel Maffesoli:
neonomadismo, pedagogía nómada y estoicismo.**

Discurso y propuestas

Son distintas y variadas las críticas que se han realizado al fenómeno del nomadismo contemporáneo. Éste ya fue considerado de forma pronta y visionaria por Juan Tusquets, quien lo encuadró como uno de los polos de la dialéctica de contrarios formada por el binomio neosedentarismo/neonomadismo, justificando la inclusión del prefijo *neo* como sigue: En el primer caso, por la pretensión de, mediante la tecnología robótica, mecanizar los actos humanos como el razonamiento o la invención. En el segundo, por la transformación de la necesidad existencial de buscar y el afán de saber en un aburrimiento y desilusión por lo presente que caracteriza al neonomadismo como un *evasionismo*³⁴⁸. Respecto a este neosedentarismo, parece que la progresión de los avances de la robótica y la inteligencia artificial que se adivinaban hace un par de décadas se han apagado sensiblemente. A pesar del deseo de algunos tecnofílicos, aún no se ha podido poblar el mundo de máquinas que inventen y hagan por cuenta propia, en un intento de conseguir que provean a los humanos de las mejores comodidades y de la abstinencia laboral. La hipótesis del neonomadismo como la expresión de una psicosis de evasión de la cotidianidad, en cambio, es bastante más plausible, aun siendo, tal vez, un poco exagerado generalizarlo. Sea como fuere, lo que defendía Tusquets desde esa postura era que el neonomadismo constituía «una irrupción avasalladora del subconsciente, provocada por el despotismo neosedentarista»³⁴⁹ y que se necesitaba buscar una conciliación (que no una superación), de estos dos polos. Cual término medio aristotélico, esta solución proponía concretarse en «pisar el

³⁴⁸ TUSQUETS, J.: «Origen, rasgos y perspectiva del neonomadismo y el neosedentarismo», en TUSQUETS, J. (coord.): *Tarzán contra Robot. El neonomadismo y el neosedentarismo protagonistas de la crisis contemporánea*. Barcelona, Oikos-Tau, 1986, pp. 15-27.

³⁴⁹ TUSQUETS, J.: «Neonomadismo y neosedentarismo en el área pedagógica», en TUSQUETS, J. (coord.): *Op. cit.*, p. 77.

acelerador sin comprometer la estabilidad, y usar el freno sin menoscabo de la creatividad»³⁵⁰.

Respecto a la realidad de la que se parte, se ha dicho que la movilidad, el nomadismo o la vida errante, el ciudadano cosmopolita o el trabajador flexible, son privilegio de unos pocos y que son categorías sólo aplicables a determinadas elites. Pero desde distintos enfoques se ha rebatido esta crítica. Respecto a la inestabilidad laboral (independientemente de los ciclos y las crisis más o menos coyunturales o estructurales) sólo hay que echar un vistazo a los *Employment Outlooks* de la OCDE, a su base de datos *Corporate Data Environment* o la *Laborstat* de la OIT para darnos cuenta que la flexibilidad o liquidez de los vínculos laborales están al orden del día. Como ya vimos, Martin Carnoy exploró sus causas políticas y James Beniger correlacionó el crecimiento de la fuerza laboral en el sector de la información con el auge económico de los países informacionalizados³⁵¹. Es, a su vez, innegable que las elites más acomodadas son las que pueden gozar al mismo tiempo del cosmos y del hogar, pudiendo ser, ahora cosmopolitas, ahora caseros o provincianos. Pero es desde posiciones neoilustradas y algo conservadoras, con la promoción del paradójico concepto de «hogar cosmopolita», donde se ha intentando conciliar el relativismo cultural de un mundo lleno de hogares distintos y igualmente valiosos con los defensores de la Alta Modernidad (Giddens, entre otros), que encontrarían su telos en un hogar compartido, cosmopolita y universal³⁵².

Pero abordemos ahora un enfoque muy distinto, la apuesta por el modelo nómada de Maffesoli que asocia esa opción con el

³⁵⁰ VIÑAS, R. y TUSQUETS, J.: «¿Y mañana... qué?», en TUSQUETS, J. (coord.): Op. Cit., p. 209.

³⁵¹ Véase *Laborstat*, disponible en: <<http://laborstat.ilo.org/>> o *Corporate Data Environment*, disponible en: <<http://www1.oecd.org/scripts/cde>>. También BENIGER, J.: *Technological and economic origins of the information society*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1986; CARNOY, M.: *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza, 2003.

³⁵² TUAN, Yi-Fu: *Cosmos y hogar. Un punto de vista cosmopolita*. Barcelona, Melusina, 2005, pp. 18-19.

estoicismo y sus valores. De acuerdo con esta asociación (y, tal como argumentamos en la primera parte de esta tesis, asumiéndola como un posibilismo legítimo más allá de la discusión sobre su coherencia histórica), podrían distinguirse dos pedagogías muy distintas: una, de la *renuncia activa*; otra, *iniciática*. La segunda es propuesta de Maffesoli, donde «la *iniciación* suceda a la educación». Se refiere a que aquella sea «el perfeccionamiento hecho a partir de un fondo propio y no en función de lo importante desde el exterior»³⁵³. Claro que una gran mayoría de los que se dedican a la educación aducirían que la tarea educativa también comprende esto que Maffesoli llama *iniciación*, que la educación (tal como sugiere su raíz *educere*, sacar hacia afuera) es también desarrollar la persona a partir de lo que ya tiene dentro o de lo que, si se quiere, ya cada uno es en potencia. De hecho, no le hace falta a un educador ser seguidor del activismo pedagógico para que la tarea que realiza alcance, también, esta parte de la formación del educando relacionada con su particularidad individual. Es como si dijéramos que, se aplique la pedagogía que se aplique, siempre habrá la esfera de la educación informal que irá haciendo su camino, lento pero inexorable. Pero también tendríamos que reconocer que el aspecto de la educación que es consciente y voluntario -y creemos que al que es más adecuado referirse cuando hablamos de educación y sobretodo de pedagogía-, no acostumbra a estar demasiado preocupada por la vertiente *iniciática* que Maffesoli define como «aprovechar una molestia exterior para acabar una perfección interior».

Queremos mencionar también, aunque no le podamos dedicar demasiado espacio, a un educador como Fernand Deligny y sus *Vagabundos eficaces*³⁵⁴. Su legado es plenamente vigente en tanto que referente de los discursos de la pedagogía nómada. Sin ir más lejos, Jordi Planella publicó en 2009 su *Ser educador: entre pedagogía y nomadismo*, donde se afirma que el maestrazgo de Deligny demuestra como «el nomadismo es una metáfora que encaja

³⁵³ MAFESSOLI, M.: *El instante eterno*. Op. Cit. p. 41.

³⁵⁴ DELIGNY, F.: *Los vagabundos eficaces*. Barcelona, Estela, 1971.

perfectamente con la definición de educador»³⁵⁵. También se están programando en los últimos tiempos seminarios para recuperar distintos aspectos de la obra de este educador francés³⁵⁶. La obra de Deligny es -como ha dicho Jaume Trilla- fragmentaria y nada sistemática, sin una pedagogía explícita ni tematizada, pero precisamente por ello, «consecuente con su propia práctica»³⁵⁷. El nómada vagabundo es el modelo de educador de Deligny, sin grandes programaciones y firme defensor del «dejar fluir», pero no por ello se trataba de un método o un hacer inconscientes, y es que «una especie de doctrina se afirmaba en secreto (...), no era fácil de pregonar. Decía: dejar que entre en juego lo imprevisto, que pueda suceder "lo que sea"»³⁵⁸. Según esta suerte de modelo giróvago, son necesarios «educadores de presencia ligera, provocadores de alegría, siempre dispuestos a remodelar la arcilla redonda, vagabundos eficaces maravillados ante la infancia»³⁵⁹. «Un poco poetas, un poco pintores, (...) honrados con el instante, (...) preocupados de su vagabundeo y pacientes como pescadores de caña, he ahí los compañeros que los niños necesitan»³⁶⁰.

Traducción al binomio sólido/líquido

Ya expusimos en capítulos precedentes como la domesticación y el control social fueron históricamente favorecidos por el régimen de vida sedentario, pero también se han postulado recientemente otros dispositivos de control que pueden funcionar en ausencia de sedentarización. Es el caso del *sinóptico* propuesto conceptualmente por Bauman. Si el panóptico alcanzaba sus

³⁵⁵ PLANELLA, J.: *Ser educador: entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona, Eduoc, 2009, pp. 27-28.

³⁵⁶ Por ejemplo, organizado por el MACBA (Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona), el «Seminari Fernand Deligny. Permettre, traçar, veure». Celebrado los días 4, 11, 13, 14, 18, 25 de noviembre y 8 de diciembre de 2009.

³⁵⁷ TRILLA, J.: «Las pedagogías narrativas en la formación de los educadores sociales», en PRATS, E. y MOREU, Á. (eds.): *Revisitando la educación*. (En prensa).

³⁵⁸ DELIGNY, F.: *Los vagabundos eficaces*. Op. cit. pp. 211-212.

³⁵⁹ Ibidem, p. 183.

³⁶⁰ La cursiva es nuestra. Ibidem, p. 180.

efectos gracias al hecho que unos pocos se encontraban en la situación de mirar a muchos, el sinóptico es el dispositivo de control que se basa en la posibilidad que muchos puedan mirar a unos pocos³⁶¹. Ejemplos de sinópticos se han querido ver en la proliferación de «programas de entrevistas (*talk shows*) o espectáculos de realidad (conocidos como *reality shows*), cámaras web, etc. Ventanas hacia la vida privada de personas que nos ofrecen las pautas y normas para comportarnos, y que nos muestran la realidad social como la suma de experiencias individuales, de forma que impedirían lo que constituye la esencia del hecho político, es decir, la posibilidad de vehicular discursos colectivos que vayan más allá de la simple suma de lamentos individuales»³⁶².

Pedagógicamente, el binomio propuesto más arriba por Tusquets fue traducido por él mismo como sigue³⁶³: El neosedentarismo llevado al extremo lo protagonizarían las escuelas, maestros o políticas de educación formal tecnofílicas, que hacen de las nuevas tecnologías el pilar donde se aspira a que descansen la mayoría de tareas incómodas de sus educandos para el futuro inmediato. Esto tendría su traducción didáctica, según la visión de monseñor Tusquets, mecanizando el aprendizaje intelectual y moral, por ejemplo, a través del lancasterismo y la enseñanza mutua y simultánea, y se perfeccionaría con estructuras tales como las del Plan Dalton o las fichas Dottrens. También se incluirían la enseñanza programada o las máquinas de enseñar skinnerianas. En el otro extremo, desde el neonomadismo, serían los educadores quienes, haciendo partir de cero al educando, se abstendrían del aprendizaje transmisivo y memorístico y

³⁶¹ BAUMAN, Z.: *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 1999.

³⁶² GIL RODRÍGUEZ, E.: *Ultraindividualismo y simulacro en el nuevo orden mundial: reflexiones sobre la sujeción y la subjetividad*. Universitat Autònoma de Barcelona, 2004, p. 131, [Tesis doctoral].

³⁶³ Aunque hay que anotar, tal como reconoce el propio Tusquets, que el primero en advertir la cuestión del retorno del nomadismo -y en clave pedagógica- fue el padre Jordi LLIMONA, que publicó *Sempre nòmades* en Edicions 62 en 1970, y donde decía: «Ens encaminem cap a un món nou, cap a una manera de viure, de veure les coses, d'existir. Abandonem un món acotat, agrícola, rural, a un món dinàmic, industrial, urbà. Retornen les ancestrals formes nòmades». Véase TUSQUETS, J.: «Neonomadismo y neosedentarismo en el área pedagógica», Op. cit.

pretenderían hacer construir de nuevo todo el conocimiento, los hábitos y las costumbres necesarias para la vida. Operativamente se traduciría en las prácticas del escultismo iniciado por Baden Powell o de los *Wanderwögel* (aves errantes) de Karl Fisher, en las cuatro instituciones educativas conviviales imaginadas por Ivan Illich, en el *Summerhill* de Neill o en algunas prácticas de la Escuela Nueva preocupadas por centrarse en el interés del educando y en su participación activa a través de la movilidad, tanto interior como exterior (en referencia tanto a la psicología del aprendizaje como a la organización del espacio escolar y de las excursiones). También ocuparía un lugar destacado en lado del esquema la pedagogía de Jacotot, que hace prescindible al maestro y promueve la instrucción y el aprendizaje autónomos sin la necesidad de estar atado a un espacio concreto e institucionalizado como la escuela³⁶⁴.

Por lo que respecta a Tusquets, que abogaba por una opción intermedia, ya el mismo Aristóteles enseñaba que el término medio -con la única excepción de la justicia-, era siempre relativo y nunca el mismo para todas las condiciones³⁶⁵. Con lo que el argumento de Juan Tusquets nos parece una forma conservadurista de justificar el no cambiar el estado actual de las cosas. Pero siguiendo los dos polos expuestos, parece como si de cada uno se pudiera destilar una pedagogía. En un caso sólida y con un modelo claro de cómo educar y para qué tipo de sociedad, la propia del lugar donde se está asentado, sea una pequeña comunidad local o, en general, la de la cultura occidental, con sus pilares griegos, romanos, judíos, con la síntesis que cuajó el cristianismo y con los valores de la Ilustración que han guiado el proyecto moderno hasta hoy. La otra pedagogía, la nómada, sería, claro, más líquida, sin referencias absolutas ni rumbo fijo, propia del viajero o el explorador que allá donde fuere hace lo que viere. Bajo nuestro

³⁶⁴ Nos ocuparemos de algunas de estas posibilidades en la tercera parte de la tesis.

³⁶⁵ Para la virtud del término medio y su relatividad véase ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*. Madrid, Centro de estudios políticos y constitucionales, 2002, p. 25 [1105b 30]; para su absolutidad en el caso único de la justicia, p. 79 [1134a 1-15].

punto de vista las cosas han derivado en los últimos años hasta encontrarnos en una sociedad más cercana -y que sigue tendiendo- al nomadismo como forma de vida cada vez socialmente más aceptada, una pauta de conducta cada vez más integrada en el imaginario social y, por ello, legitimada como práctica.

Sobre si lo hecho y escrito por Deligny es susceptible de ser considerado pedagogía es una cuestión interesante para seguir indagando en las posibilidades y legitimidades de la pedagogía líquida. Deligny hablaba de un educar a través de lo imprevisto y de la improvisación, de un dejar fluir y con educadores de presencia ligera. Se corresponde en gran medida con lo que estamos dibujando como pedagogía líquida. ¿Es posible un pedagogo sin método? Deligny decía: «Nunca he tenido método. Se trata en un momento dado, en unos lugares muy reales, en una coyuntura de lo más concreta, de una posición por mantener. Nunca he podido mantenerla más de dos o tres años, en cada ocasión se veía cercada y asediada, y yo salía del paso como podía, sin armas ni bagajes y siempre sin método»³⁶⁶. ¿No es esto un pedagogo líquido tal como lo hemos definido al principio? Trilla dice que, efectivamente, «encarna rasgos tangibles de la postmodernidad», pero añade: «ojo, que no se animen los actuales voceros del postmodernismo estetizante y de salón, pues la postmodernidad vital que cabe reconocer en Deligny nunca dejó de estar comprometida con los grandes ideales sociales y políticos modernos»³⁶⁷. Respecto a los *medios* de su pedagogía, no hay duda que eran líquidos en el sentido que venimos defendiendo. Sobre los *finés*, es posible que en última instancia fueran sólidos y modernos, e inevitable si se tiene en cuenta que hablamos de alguien que educa en las décadas centrales del siglo XX y que no podía participar de otro imaginario social que del de la Modernidad, y por tanto, de sus valores últimos. Sin embargo, si seguimos a Planella, que habla de la pedagogía del educador francés como de algo de lo que el mismo «Deligny diría

³⁶⁶ DELIGNY, F.: Op. cit. p. 203. Citado en TRILLA, J.: «Las pedagogías narrativas...», Op. cit.

³⁶⁷ TRILLA, J.: «Las pedagogías narrativas...», Op. cit.

antipedagogía»³⁶⁸, parece alejarse de una normatividad al uso, con un modelo a alcanzar (a menudo encarnado por el ejemplo del educador) y, por consiguiente, de alguno de los grandes ideales modernos. Y es que para Deligny educar «es crear este espacio donde el otro pueda crecer, equivocarse, soñar, rehusar, escoger... Educar no es someter, pero sí permitir. No es ser el modelo, pero sí el referente. No es una lección, pero sí un encuentro. Educar no es cerrar, es abrir»³⁶⁹. En cualquier caso, y más allá de la discusión sobre la modernidad de los fines últimos de Deligny, nos importa la recuperación que de éste se hace hoy para proponer, reivindicar y hacer énfasis en las bondades de una *pedagogía nómada*³⁷⁰ para los tiempos actuales. Una pedagogía que creemos muy cercana a la líquida, aunque nosotros reivindicamos para esta última el estatuto de pedagógica en tanto que normativa.

En referencia a lo expuesto por Maffesoli sobre la *pedagogía iniciática*, lo que creemos que quiere señalar no es qué deberían o no hacer los maestros o los pedagogos, sino resaltar la especial importancia que la «iniciación» -algo así como a lo que Nietzsche se refería con «llegar a ser el que se es»³⁷¹-, tiene en las sociedades modernas líquidas que participan de los valores nómicos. En otras palabras, sería un trasladar la atención hacia los procesos a través de los cuales uno toma su propia forma y que han sido narrados paradigmáticamente en tantas novelas de formación. El género de la *Bildungsroman* ha destacado especialmente el proceso iniciático de negar la identidad impuesta heterónomamente desde fuera por alguien para buscar, o mejor, encontrar la propia en tierras desconocidas³⁷².

³⁶⁸ PLANELLA, J.: *Ser educador: entre pedagogía y nomadismo*. Op. cit. p. 180.

³⁶⁹ Citado en PLANELLA, J.: *Ser educador: entre pedagogía y nomadismo*. Op. cit. p. 181.

³⁷⁰ Véase la propuesta de Jordi Planella y sus «Principios para una pedagogía nómada» en PLANELLA, J.: *Ser educador: entre pedagogía y nomadismo*. Op. cit. pp. 223-224.

³⁷¹ Véase el lema y el contenido de la *Tercera Intempestiva*, tomado de Píndaro, o NIETZSCHE, F.: *Ecce Homo*. Madrid, Alianza, 1998.

³⁷² Maffesoli también pone atención, por cierto, en la relación entre la conservación personal y la negación de la identidad, como se ve en

Este periodo correspondía clásicamente a «los años de aprendizaje» (como en el *Meister* de Goethe), pero abarcaría hoy todo el espectro de la vida humana ya que, por definición, una iniciación es el recorrido de un camino que acaba con la muerte de la identidad anterior y que da lugar al nacimiento de algo otro, de un alguien nuevo que ha tomado una nueva forma y ha alcanzado un nuevo sentido. La búsqueda de ese misterio iniciático «se torna hoy un objetivo netamente generalizado en el conjunto del cuerpo social»³⁷³.

En cuanto a la pedagogía de la *renuncia activa* -la segunda posibilidad que comentábamos sobre el nomadismo y los valores estoicos-, trataría de promover la adhesión a valores como el cosmopolitismo, la aceptación del destino y el ejercicio de la virtud y el deber como vía a la felicidad. Aunque, cuidado, *renuncia activa* significa que ser adaptable no es ser conservador, sino saber renunciar para sobrevivir a la circunstancia y luego poder actuar³⁷⁴.

Por otro lado, hay que remarcar que para los estoicos la virtud es un saber, y como tal se puede enseñar. La vocación pedagógica del estoicismo se fundamenta en el considerar a todos los seres humanos como parte de un cuerpo inmenso que la naturaleza ha unido con lazos de parentesco habiéndolos sacado de un origen común³⁷⁵. Nos aparece aquí el ideal del sabio antiguo, aquél que, por estar integrado con la naturaleza y en armonía con el universo, permanece imperturbable y nada le contraria el ánimo. Es aquí donde perdería importancia el placer, ya que es la satisfacción del deseo que el estoicismo pretende eliminar. Eso sí, sin que esta anulación del deseo obste para la aceptación activa del presente.

Ulises cuando se autodenomina «Nadie» para evitar que los cíclopes lo encuentren y los dioses tomen venganza.

³⁷³ MAFESSOLI, M.: *El instante eterno*. Op. cit. p. 190.

³⁷⁴ Volveremos sobre este punto en referencia al taoísmo en la tercera parte de la tesis.

³⁷⁵ ELORDUY, E.: *El estoicismo*. Vol. II. Madrid, Gredos, 1972, pp. 217-220.

Como en otras filosofías de origen oriental que aspiran a la comunión con la naturaleza, la felicidad del estoico no es tener lo que se desea, sino desear lo que se tiene. La pedagogía líquida no pretende que la realidad se adapte a ella, sino adaptarse ella a la realidad. No pretende que el educando sea lo que ella desea, sino que el educando desee ser lo que es.

Por otra parte, el nomadismo está siendo apoyado por autores como Rosi Braidotti en tanto que «opción teórica» y, a la vez, como «condición existencial», resultando en una suerte de «estilo de pensamiento» que expresa y propone alternativas a la visión y prescripción teórica propia de la Modernidad, sin idealizar el presente histórico postmoderno pero tampoco cayendo en la nostalgia de cualquier pasado mejor³⁷⁶. En términos pedagógicos, se trataría de promover una «conciencia crítica que *se resiste a establecerse* en los modos socialmente codificados de pensamiento y conducta»³⁷⁷. Maffesoli ya lo advierte, la vida errante y nómada es oximorónica. En un instante, una cosa y su contraria son vividas, pensadas o amadas. En la Modernidad Líquida se practica el oxímoron sin apenas percatarse. Si el nomadismo postmoderno se puede definir con figuras literarias como «dinamismo arraigado» o «territorio flotante», quizá también pueda pensarse una «pedagogía no intencional», una «educación natural» o un «maestro ignorante». Rizando el rizo: ¿una «pedagogía oximorónica»? Aunque este término quizá sea ya en sí mismo un oxímoron.

³⁷⁶ BRAIDOTTI, R.: *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Paidós, 2000, pp. 26-27.

³⁷⁷ La cursiva es nuestra. BRAIDOTTI, R.: *Sujetos nómades*. Op. cit. p. 31.

2.3. Manuel Castells, internet y las TIC en la escuela

Discurso y propuestas

Hace algunos años tuvimos la oportunidad de participar con Manuel Castells, tomando como analizador su teoría de la sociedad red, en una investigación a través de cuestionarios y con una muestra representativa de las escuelas e institutos de Cataluña³⁷⁸. Se quiso estudiar el papel que podía jugar la introducción de internet en las escuelas de primaria y secundaria en relación con la práctica pedagógica, en aspectos como la autonomía en el proceso de aprendizaje, la diversificación de actividades, la elaboración propia del conocimiento y la cooperación como forma de trabajo en el aula. Los resultados indicaron una docencia predominantemente transmisiva, un trabajo cooperativo escaso, un proceso de aprendizaje dirigido por el profesorado y no centrado en el alumno y unas actividades diversas en más o menos la mitad de la docencia (siempre según lo expresado por los propios docentes), pero también un bajo uso de internet. La minoría de profesores que decían ejercer una práctica potenciadora de la autonomía, del trabajo en equipo y centrada en el aprendizaje era también la que afirmaba tener una percepción más positiva del uso de internet en las escuelas y una disposición más favorable a los cambios en general³⁷⁹. Pero aunque se esperaba que las prácticas más acordes con el «modelo constructivista», flexibles y generadoras de autonomía fueran favorecidas por el uso de internet, nada se pudo encontrar en los datos recogidos a este respecto.

³⁷⁸ Coordinado por Manuel Castells e Imma Tubella, formaba parte de este proyecto la investigación *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*, dirigida por los profesores Carles Sigalés y Josep Maria Mominó y financiado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

³⁷⁹ LAUDO, X. y MOOMINÓ, J.M.: «Internet y flexibilidad en las escuelas de Cataluña. ¿Camino de la sociedad red?» *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, 2005.

No obstante este tipo de resultados, existe toda una línea teórica -a nuestro parecer más tecnofílica que menos-, que defiende la introducción de internet y las tecnologías de la información y comunicación en general en la escuela sin cuestionar a un nivel profundo su bondad. Se promueven estudios sobre cómo mejor introducirlas y cómo evitar las resistencias del profesorado, atribuyendo las causas de éstas a cuestiones de falta de información, de tiempo o de instrumentos de evaluación, pero dando siempre por supuesta su utilidad³⁸⁰. Además, se asume que la introducción de internet reportará un cambio en las formas de aprender en el sentido de transformar casi instantáneamente al aprendiz de receptor a productor y creador de conocimiento, permitiendo a los educadores liberar a los educandos de tener que memorizar y repetir contenidos que no sienten como importantes, a la par que los hará independientes, autorregulados, y personas con iniciativa de explorar y buscar a lo largo de la vida³⁸¹. Asimismo, también hay otros trabajos que entienden y comentan que el tipo de estilo pedagógico de uso de internet está influido por factores humanos e institucionales³⁸².

A pesar de este discurso de bondad intrínseca de internet para el progreso educativo -o de neutralidad en el mejor de los casos-, hay quien si se ha planteado este tipo de cuestiones. Y en buena medida, ha sido a partir del estudio de una de las consecuencias de más calado de las llamadas nuevas tecnologías: el hipertexto. Entendiéndolo en su sentido más amplio, sin excluir sonidos ni imágenes, «en oposición a un texto lineal, es

³⁸⁰ Véanse, entre otros, PELGRUM, W.J.: «Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide education assessment». *Computers & Education*, vol. 37, 2001, pp. 163-178; TILLMAN, M.: «The Internet, Internet Curriculum materials, and Constructivist Learning Theory», 1998, p. 4; LAWSON, T. y COMBER, C.: «Introducing Information and Communication Technologies into schools: the blurring of boundaries». *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, núm. 3, 2000.

³⁸¹ JONASSEN, D.: «Transforming learning with technology: beyond modernism and post-modernism or whoever controls the technology creates the reality». *Educational technology*, vol. 40, núm. 2, 2000, pp. 21-25; MONEREO, C.: «La construcció virtual de la ment: implicacions psicoeducatives». *Temps d'educació*, núm. 29, 2005, pp. 29-48.

³⁸² JOHN, P.D. y SUTHERLAND, R.: «Teaching and Learning with ICT: new technology, new pedagogy?» *Education, Communication & Information*, vol. 4, núm. 1, 2004, pp. 101-107.

un texto estructurado en red... está formado por nodos y vínculos entre éstos que facilitan el paso de uno al otro»³⁸³. Si la escritura en general y el alfabeto en particular fueron, contra el oralismo, un factor importante en relación con la aparición del pensamiento occidental que hoy conocemos, no es descabellado suponer que la escritura hipertextual puede estar teniendo repercusiones en nuestra forma de pensar y sobretodo, en la de los niños que se educan en este tipo de escritura (y lectura). El hipertexto tiende a la indistinción de los textos y a la mezcla de las funciones de leer y escribir. Siendo el hipertexto un espacio de múltiples recorridos posibles, el texto aparece como una lectura particular de un hipertexto, adquiriendo así el navegante la condición de participante en la redacción del texto que lee³⁸⁴. A raíz de esto se ha propuesto elaborar nuevas formas de educación diferenciadas y adaptadas al nuevo entorno virtual³⁸⁵, pero todavía se carece de suficiente fundamentación. Y es que, a la hora de proyectar prácticas con tecnologías que trastocan los cimientos de la forma en que entendemos y narramos nuestras vidas, habría que tener presente que «términos estructurales fundamentales como *historia*, *argumento*, *novela* y *narrativa* no siempre resultan adecuados para describir las textualidades no lineales. Sería una irresponsabilidad manifiesta utilizarlos sin reservas»³⁸⁶. El hipertexto hace el texto no reproducible, retorna al lector al mundo antes de la imprenta, en el que las variantes del escriba impedían estar seguro si se había leído precisamente el mismo texto. Por eso la crítica deriva directamente de la cultura de la imprenta. Por eso, hablando de la crítica y del texto en sentido amplio, hay que reconocer y apercibirse de que, como ha dicho el teórico del hipertexto G. P. Landow, «van

³⁸³ LÉVY, P.: *La Cibercultura, ¿el segon diluvi?*. Barcelona, Edicions UOC-Proa, 1998, p. 50.

³⁸⁴ Ibidem, p. 51.

³⁸⁵ Véase SANMARTÍN, P.: *Hipertexto. Seis propuestas para este milenio*. Buenos Aires, La Crujía, 2003, pp. 69 y ss. También VV. AA.: *Cómo aprender con Internet*. Madrid, Encuentro, 2003; RUEDA, R.: «Cibercultura/es: capitalisme cognitiu i cultura». *Temps d'educació*, núm. 34, 2008, pp. 251-264.

³⁸⁶ AHRSETH, E. J.: «No linealidad y teoría literaria», en LANDOW, G. P. (comp.): *Teoría del hipertexto*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 106.

desapareciendo el dominio y el objeto dominado; el crítico debe abandonar no sólo la idea de dominio sino también la del texto»³⁸⁷. La falta de objetividad de la realidad y las ideas de veracidad universal cuentan cada vez con menos apoyos, ya sean teóricos o simbólicos.

Pero Manuel Castells habla desde un paradigma anterior. Ha dicho que entre las implicaciones socio-educativas de la digitalización aparece un modelo que se caracteriza por dos grandes rasgos. Por un lado, el de una creciente *diferenciación social* que lleva a la segmentación de los usuarios/espectadores oyentes/lectores, diversificando cada vez más el mercado en función de sus intereses y aprovechando las posibilidades interactivas. Por otro, la *estratificación social*, que por razón del tiempo y el dinero de los usuarios o su alfabetización digital, puede devenir -en palabras de retórica marxista- en un «mundo multimedia que será habitado por interactuantes e interactuados»³⁸⁸. Por un lado, las personas capaces de seleccionar sus circuitos de comunicación y, por otro, aquellos a los cuales sólo se les proporcionará un número limitado de opciones prediseñadas. Sea como fuere, el asunto de la *brecha digital* tendría tres caras, la de la disponibilidad del sistema tecnológico, la del hecho de estar instruido en usarlo, y la de ser capaz de integrar esta tecnología en el quehacer cotidiano.

Desde perspectivas un tanto idealistas y defensoras de la neutralidad de las tecnologías, se ha dicho que aunque «un navegador web y una cuenta de correo no resuelven los problemas de la humanidad, se trata de una herramienta más. Quizá una de las innovaciones tecnológicas más importantes de la historia, pero que no trae consigo misma una bondad o maldad inherentes sino que, como toda tecnología, depende del uso que hagamos de

³⁸⁷ LANDOW, G. P.: «¿Qué puede hacer el crítico? La teoría crítica en la edad del hipertexto», en LANDOW, G. P.(comp.): *Teoría del hipertexto*. Op. cit. p. 54.

³⁸⁸ CASTELLS, M.: «La cultura de la virtualidad real», en *La era de la Información*. Vol. 1. Madrid, Alianza, 2001, p. 447.

ella»³⁸⁹. Asumiendo esta idea, pero cargando sobre la responsabilidad social de la educación, el propio Castells afirmó que, con el advenimiento de internet, «las diferencias en cuanto a información y la capacidad cultural de procesarla son cada vez más importantes y pueden ser más grandes. Y en la base de esta desigualdad fundamental se halla la educación: dependerá de qué nivel y de qué tipo de educación se trate, pero es la clave de la igualdad y la desigualdad en la era de la información»³⁹⁰.

Traducción al binomio sólido/líquido

A día de hoy ya se ha formado un discurso que ha consensuado la introducción de internet y las TIC en las escuelas como una necesidad irrenunciable y condición de necesidad para el progreso, le pese a quien le pese. Con todo, compartimos con autores como Postman que la prioridad, antes que introducir las nuevas tecnologías y presuponer su eficiencia pedagógica, es «averiguar de qué modo altera nuestras formas de entender el aprendizaje»³⁹¹. De acuerdo con algunos de los filósofos que han tomado internet como tema, no creemos que la necesidad que supuestamente cubre cualquier dispositivo tecnológico exista con anterioridad y de forma independiente a dicho dispositivo, sino que es, en buena medida, creada o aparecida debido a él. El resultado de muchas innovaciones es que nos hacen «llegar a desear cosas que antes no deseábamos o que incluso no sabíamos que podíamos desear»³⁹². Se trata de la dinámica de hacer las cosas porque pueden hacerse, en vez de evaluar y considerar una

³⁸⁹ MILLARCH, F.: *Ideologías de la Red: Del ciber-liberalismo al ciber-realismo*. Disponible en: http://www.millarch.org/francisco/papers/net_ideologies_esp.htm

³⁹⁰ CASTELLS, M.: «Retos educativos en la era de la información». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 271, 1998.

³⁹¹ POSTMAN, N.: *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York, Vintage Books, 2003, p. 19.

³⁹² GRAHAM, G.: *Internet, una indagación filosófica*. Madrid, Cátedra, 2001, pp. 51-50.

tecnología «bajo el punto de vista del valor de los fines para los que es un medio útil»³⁹³.

Otros autores han defendido la tesis de que «el niño como usuario de tecnologías destituye la subjetividad pedagógica. Y la sustituye porque en las operaciones propias del entorno informacional cae la posibilidad de transferir», en el sentido que «la relación de los chicos con la información se da por conexión con la información y no por transmisión»³⁹⁴. Pero Castells considera internet como el tejido de nuestras vidas, y ese es el argumento mayor de los partidarios de introducirlo en las escuelas. El sociólogo ha defendido que no sustituye las prácticas de los actores sociales sino que se integra en ellas, es decir, que se usa internet para hacer lo mismo que se hacía sin ella³⁹⁵. Pero es evidente que sí ha jugado algún papel en los cambios en la forma de relacionarse. Los hábitos que ha modificado la normalización del teléfono móvil, el correo electrónico o redes sociales del estilo de *facebook* tienen consecuencias en el tipo, la intensidad, la frecuencia y el concepto de las relaciones que se mantienen. Sus aparentes bondades no siempre son lo que parecen³⁹⁶. Por otra parte, los historiadores de la tecnología constatan en relación a «los modernos medios de comunicación que un nuevo procedimiento no elimina nunca al que lo ha precedido, sencillamente impone una nueva distribución de las funciones»³⁹⁷. Aunque *Don Quijote* en papel y *Don Quijote* en pantalla sean por una parte lo mismo -y esto es pedagógicamente relevante- no pueden serlo por otra, dado que «la relación tinta-celulosa favorece e impide rituales de uso diferentes de los que favorece e impide la relación electrón-fósforo»³⁹⁸.

³⁹³ Ibidem, p. 59.

³⁹⁴ COREA, C. y LEWKOWICZ, I.: *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós, 2004, p. 179.

³⁹⁵ Véase CASTELLS, M.; TUBELLA, I.; WELLMAN, B.; SANCHO, T.; DÍAZ DE ISLA, M^a I.: *La societat xarxa a Catalunya*. Barcelona, Rosa dels Vents, 2003.

³⁹⁶ Véanse algunos ejemplos en *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información* de Pekka HIMANEN, Op. cit. pp. 40-41.

³⁹⁷ MALDONADO, T.: *Crítica de la razón informática*. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 148-149.

³⁹⁸ AHRSETH, E. J.: «No linealidad y teoría literaria», Op. cit. p. 79.

Castells termina su volumen I de *La Era de la información, La sociedad red*, diciendo que hubo un primer modelo de relación humana basado en el dominio de la naturaleza sobre la cultura. Luego un segundo modelo basado en el dominio de la cultura sobre la naturaleza³⁹⁹. Y ahora entramos en un tercer estadio, una nueva era, la de la información, en la que «la cultura hace referencia directa a la cultura». Una era «marcada por la autonomía de la cultura frente a las bases materiales de nuestra existencia»⁴⁰⁰. Castells podría encuadrarse bajo este punto de vista a lo que en un capítulo anterior nos referimos como *giro cultural*, bajo el supuesto que lo social y sus formas no vienen determinadas por las necesidades materiales, ni por la tecnología existente, sino por las decisiones autónomas tomadas desde la esfera cultural, ya sea por parte de políticos, empresarios o por el conjunto de internautas. No obstante, esta adscripción a una forma de explicar las causas del cambio de la realidad social no pone en cuestión su brillante análisis descriptivo sobre la estructura en forma de red de la sociedad y el aumento de la capacidad de procesamiento de información como punto de convergencia de muchos de los cambios en las relaciones sociales de este nuevo momento histórico.

Castells no es ni pedagogo ni un apologeta de la liquidez, no en vano termina su volumen primero de la Era de la Información advirtiéndolo que, en esta nueva existencia de la sociedad red, quizá no nos guste lo que veamos cuando hayamos de mirarnos en el espejo de la realidad histórica. Sin embargo, de algunas de sus ideas se podría desprender una pedagogía con fines modernos sólidos, basada en la educación como palanca de acceso a la alfabetización digital y, por ende, a la reducción de las desigualdades.

Pero lo que nos parece más importante es que su obra y la difusión que ha alcanzado han sido, al alimón, causa y síntoma

³⁹⁹ CASTELLS, M.: «La sociedad red», en *La era de la Información*, Vol 1. Op. Cit. p. 557.

⁴⁰⁰ Ibidem, p. 558.

de la asunción de las nuevas tecnologías como parte ya inextricable de los procesos sociales. Si asumimos que estas tecnologías son, entre otras, parte de lo que hace posibles y potentes muchas de las nuevas prácticas sociales en todos los campos de la vida líquida, su uso pedagógico bien pudiera pensarse como favorecedor de pedagogías y prácticas docentes líquidas. Es cierto que, idealmente, puede usarse internet para las prácticas más tradicionales, como medios y con fines sólidos. Es decir, puede usarse para lo que se quiera. Pero también es cierto, o eso nos parece, que en el imaginario social líquido, internet acrecienta y favorece las prácticas más líquidas. Dicho de otro modo, puede hacerse cualquier tipo de pedagogía sólida con o sin internet, con libros, enciclopedias, redes e intercambio, correo postal u otros dispositivos de mensajería y acceso al conocimiento. En cambio, puede haber ciertas prácticas de pedagogía líquida, y sobretodo, la percepción de la necesidad de realizarlas para preparar para la vida líquida, que no tendrían demasiado sentido ni serían realistas en ausencia de internet y la cultura de la red.

En conclusión, no creemos que pudiera constituirse como legítimo el discurso pedagógico líquido sin la existencia del tipo de condiciones sociales que Castells describe en relación al nuevo trato con la información y a la metáfora de la red. Con todo, tal como la hemos caracterizado en el primer capítulo de esta sección, una pedagogía líquida no necesita de internet para serlo.

2.4. Henry Giroux y la pedagogía de la teoría crítica

Discurso y propuestas

Es casi obligado dedicar un apartado al comentario de la pedagogía crítica, dada la especial relevancia que ésta otorga al proyecto de la Modernidad. Utilizaremos básicamente a Henry Giroux, sin referirnos al más grande exponente pedagógico de esta perspectiva que es Paulo Freire, ni a otros como Michael W. Apple o Peter McLaren, ya que es Giroux el pedagogo al que Zygmunt Bauman ha apelado en algunas ocasiones cuando ha querido tratar el tema de la educación. Aunque sus referencias a Giroux datan de los primeros textos sobre la Modernidad Líquida y, con el paso de los años, Bauman se ha ido apartando de hablar sobre el futuro tanto desde un enfoque normativo como prognóstico, creemos que sigue teniendo interés revisar este asunto.

Bauman hacía referencia a la teoría crítica cuando exploraba la hipótesis neoliberal según la cual la opción de tomar partido por la Modernidad Líquida radicalizaría y profundizaría la desregularización de la sociedad y la economía, dando la responsabilidad de los éxitos y los fracasos al individuo y habilitando así un posible desamparo en cuanto a las ayudas sociales. Pero en líneas generales sus palabras tomaban un cierto tono elegíaco añorando el retorno de la solidez perdida, sin la cual la idea de emancipación no tendría sentido.

La noción de teoría crítica -en palabras del propio Giroux y de acuerdo con la Escuela de Frankfurt- tiene tres elementos constitutivos: primero, que empieza por estudiar «las relaciones existentes en la sociedad entre lo particular y el todo, lo específico y lo universal», refiriendo a la forma en la que la sociedad reproduce las relaciones de poder y explotación en y sobre los individuos; segundo, que debe «ir más allá del legado positivista de neutralidad» y reconocer que hay un *interés* que «puede ser reflejado críticamente tanto en su desarrollo

histórico como en su génesis»; y tercero, que toda verdad, incluida la propia crítica, debe ser criticada y nunca idolatrada⁴⁰¹. En este sentido es ineludible la referencia al Habermas de *Conocimiento e interés*, donde distinguió entre los tres intereses, a saber: el *interés técnico*, orientado a lo técnicamente posible y objetivador de la realidad; el *interés práctico*, dirigido a salvaguardar la intersubjetividad de una comprensión sin la cual la realidad no tiene sentido; y el *interés emancipatorio*, que tiene como finalidad la realización de la reflexión con la que un sujeto se hace transparente a sí mismo en su propia historia genética, emancipándose así de toda dependencia dogmática y alcanzando la libertad a través del ejercicio de la razón⁴⁰². A la vez que el interés fija las condiciones del conocimiento, también el interés depende de los procesos de conocimiento, y son las acciones de reflexión y los actos de autorreflexión los que pueden «cambiar una vida» y devenir emancipadores⁴⁰³.

Queda claro, pues, que la tarea de una pedagogía crítica en esta línea deberá priorizar la capacidad emancipadora de los educandos dotándolos o entrenándolos en un ejercicio de la razón que les permita entender su papel dentro de las grandes relaciones sociales de poder y, desde esta base, poder decidir libremente y actuar en la dirección de transformar las situaciones que les parezcan injustas. No obstante, el reto de la teoría crítica de la educación sería «reformular las contribuciones centrales de la teoría crítica en términos de las nuevas condiciones históricas sin sacrificar el espíritu emancipador que inicialmente la generó»⁴⁰⁴. Sobre la coherencia de la afirmación precedente diremos algo más adelante, pero siguiendo esa argumentación, Giroux ha explicado que «la pedagogía crítica ha nacido de una necesidad de identificar la

⁴⁰¹ GIROUX, H.: *Critical Theory and Educational Practice*. Victoria, Deakin University, 1984, pp. 17, 18 y 23.

⁴⁰² HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1986, pp. 143, 183, 201, 210, respectivamente.

⁴⁰³ HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*, Op. cit. p. 214.

⁴⁰⁴ GIROUX, H.: *Critical Theory and Educational Practice*. Op. cit. p. 36.

contradicción entre lo que las escuelas afirman hacer y lo que realmente hacen», es decir, poner de manifiesto si la escuela está reproduciendo situaciones de desigualdad en vez de reducirlas y extinguirlas, tal como su propio discurso afirma que hace⁴⁰⁵. Así se pregunta qué futuro y qué historia representa la escuela y propone un discurso donde la pedagogía crítica tenga dos supuestos básicos: la necesidad de un lenguaje crítico que permita analizar los propios roles dentro de las relaciones de opresión, y que este lenguaje sea un lenguaje de posibilidad, que permita idear programas de cambio⁴⁰⁶.

Desde estos presupuestos se han venido formulando críticas dirigidas al neoliberalismo alegando que «las escuelas no son consideradas un bien público sino un bien privado y la única forma de ciudadanía ofrecida crecientemente a la gente joven es el consumismo», siendo asaltadas todas las «formas de vida pública no dirigidas por la lógica del mercado»⁴⁰⁷. Como ya hemos adelantado, Bauman elabora algunas coincidencias con lo dicho afirmando que «el impetuoso crecimiento del conocimiento nuevo y el no menos rápido envejecimiento del antiguo» resultan en la producción de «ignorancia humana a escala masiva», la cual será rápidamente aprovechada y «salvada» por el mercado, a un precio⁴⁰⁸. Aunque, no hay que confundirse, Bauman habla aquí de la mercantilización de aquella parte de la educación entendida como contenidos más bien técnicos, de reciclaje y actualización profesional, etc. y no de una escuela que tuviera como tarea -en la línea apuntada por el panfleto de Michéa-: «definir e imponer (por todos los medios de que disponga una institución jerárquica para garantizar la sumisión de los que dependen de ella) las condiciones pedagógicas y materiales de (...) "la pérdida de la posibilidad de reconocer instantáneamente lo que es importante y lo que es accesorio o está fuera de lugar", [conformando así] un

⁴⁰⁵ GIROUX, H.: *Border Crossings. Cultural workers and the politics of education*. Londres, Routledge, 1992, p. 151.

⁴⁰⁶ Ibidem, p. 10.

⁴⁰⁷ GIROUX, H.: «Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle», *Educational Philosophy and Theory*, vol. 35, núm. 1, 2003, p. 7.

⁴⁰⁸ BAUMAN, Z.: «Learning to Walk on Quicksand», en *Liquid Life*. Cambridge, Polity Press, 2005, pp. 119-120.

alumno adiestrado de tal forma que se encontrará “desde el principio, al servicio de un orden establecido”⁴⁰⁹.

En un sentido cercano, Appel ha hablado de procesos de *desadiestramiento* y *readiestramiento* de los trabajadores y su papel en relación al control del conocimiento, unos procesos que se dan muy dispersamente en el paisaje global de la economía pero que son fácilmente detectables en el microcosmos que es la escuela⁴¹⁰. En definitiva, la *pedagogía radical* -que para Giroux es sinónimo de crítica- «propone que la educación es una forma de intervención política en el mundo y que es capaz de crear oportunidades para la transformación social»⁴¹¹. Y en sus palabras, «también ha devenido una herramienta teórica de valor incalculable para ayudar a los maestros a entender cómo la pedagogía opera fuera de la escuela en la producción de conocimiento, valores, posicionamientos y experiencias sociales»⁴¹².

Traducción al binomio sólido/líquido

Cuando se pretenden reformular las aplicaciones de una idea y adaptarlas a las nuevas condiciones históricas pero «sin sacrificar el espíritu emancipador que inicialmente la generó»⁴¹³, se corre el riesgo de encontrarse con un contrasentido. Es decir: querer mantener prioritariamente una

⁴⁰⁹ MICHÉA, J.C.: *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid, Ediciones Acuarela, 2002, pp. 43-44. Los fragmentos entrecomillados dentro de la cita corresponden a citas que hace Michéa de Guy DEBORD: *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona, Anagrama, 1990. Volveremos sobre este texto en el último capítulo de esta sección.

⁴¹⁰ APPLE, M.: «El currículum y el proceso de trabajo: la lógica del control técnico», en *Teoría crítica y Educación*. Madrid, Miño y Dávila Editores, 2000, pp. 14-17.

⁴¹¹ GIROUX, H.: «Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle», Op. Cit. p. 11.

⁴¹² POZO, M.: «An educator's Reflections on the Crisis in Education and Democracy in the United States: An Interview with Henry A. Giroux». Septiembre de 2004. [En línea], [consulta: enero de 2009]. Disponible en: <http://www.axisoflogic.com>

⁴¹³ GIROUX, H.: *Critical Theory and Educational Practice*. Op. Cit. p. 36.

idea con un sentido antiguo como clave de bóveda de toda una cosmovisión y, a la vez, pedirle que se reformule en unos tiempos con dinámicas y creencias radicalmente nuevas. Es lo que ocurre, sólo que invirtiendo la dirección temporal de investigación, cuando alguien trata de hacer historia y responder preguntas sobre el pasado aplicando categorías de análisis del presente sin ser consciente de ello: se cae en el anacronismo. Por esto el mismo Bauman no deja de advertir que toda teoría crítica define al tiempo que es definida por los problemas que emergen del mismo contexto que pretende abordar. Se trata siempre de una pedagogía reactiva y «en contra» de algo en un contexto histórico dado⁴¹⁴.

Dicho lo anterior a modo de previo y empezando con el análisis, no está demasiado claro si en el contexto de la *liquid modern society* hay algo lo bastante sólido contra lo que luchar. Porque para el sociólogo teórico de la liquidez «la emancipación y la posibilidad de cambiar el mundo de arriba hacia abajo que eran inmediatamente presentes para Marx ya no son posibles (si es que alguna vez lo fueron)»⁴¹⁵. En Bauman ya no hay lugar para las utopías en un mundo tan interconectado y globalizado. A su parecer, no basta con ponerse como programa la frase feliz de «inventar un marxismo sin clase», sino que sería necesario «un marxismo sin agente histórico, un marxismo sin la más marxista de las creencias marxistas: que cada era histórica engendra un portador de su propia transformación revolucionaria»⁴¹⁶. Ya en

⁴¹⁴ Prueba de ello es el lenguaje marcial y belicista que se utiliza, por ejemplo, en títulos como el de Peter MCLAREN *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*, editado el 2005 por Rowman & Littlefield Publishers, en este caso una pedagogía crítica contra el imperio. El mismo Giroux en el artículo ya citado en *Educational Philosophy and Theory*, habla del «derecho sagrado de rebelión contra la justicia» (p. 13) y de «invocar el espíritu de resistencia pedagógica y política dirigiéndolo al actual ataque por parte de la cultura corporativa sobre las escuelas públicas y la vida pública democrática» (p. 9). O en expresiones recurrentes que proponen una «política cultural opositorista», «diseñar formas de lucha», «pedagogía de resistencia», en GIROUX, H.: «La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo», *Intrínquilis*, núm. 6, 1992, pp. 35, 36, 46, respectivamente.

⁴¹⁵ BAUMAN, Z.: «Thinking in Dark Times», en *Liquid Life*, Op. cit. p. 139.

⁴¹⁶ *Ibidem*, pp. 145-146.

Liquid Modernity (2000) Bauman había dicho que el tipo de Modernidad que fue el objetivo y el marco cognitivo de la teoría crítica clásica era muy diferente de la que nos enmarca hoy ya que, aquella *Modernidad sólida y pesada* de la era de la *teoría crítica* estuvo endémicamente preñada con la tendencia al totalitarismo, lo que le daba su más grande razón de ser⁴¹⁷.

Es evidente, o eso creemos nosotros, que todo esto no significa que en la Modernidad Líquida haya que renunciar o no haya lugar para la crítica, en todos los niveles de la sociedad e incluyéndola como principio rector de cualquier propósito educativo. Pero quizá no pueda funcionar con los parámetros, presupuestos y categorías de un pasado que, hoy, podría ser anacrónico. Sociólogos como el propio Beck ya acuñaron el término de «categorías zombi», muertas y todavía vivas, e hicieron bandera de la necesidad de repensar cualquier teoría que las tome como universales y a-históricas. Tan solo a modo de ejemplo, Bauman escribió que si «la tarea de la teoría crítica había sido la defensa de la autonomía privada del avance de las tropas de la esfera pública (...) [ahora la tarea es] defender el reino de lo público que se desvanece, o más bien repoblarlo»⁴¹⁸.

Compartimos la apuesta por un pedagogo que «practica el arte de la crítica» y trata de fomentarla en sus educandos. En una pedagogía «profundamente crítica con el orden del discurso [y por la que] el pedagogo sería alguien que practica el arte del desenmascaramiento, (...) sobretodo, aquél que desenmascara las formas de control social de producción del discurso, aquél que desenmascara el poder constitutivo del sentido de las acciones educativas»⁴¹⁹. Aunque hoy, todavía influidos inevitablemente por el imaginario social moderno y la idea de que existe siempre algo objetivo de lo que emanciparse, casi no hay pedagogo que no reclame para su propuesta la etiqueta de «crítica». Creemos que

⁴¹⁷ BAUMAN, Z.: «Emancipation», en *Liquid Modernity*. Oxford, Polity Press, 2000, p. 25.

⁴¹⁸ Ibidem, p. 39.

⁴¹⁹ MÈLICH, J.C.: *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder, 2002, pp. 51-52.

es el caso de Giroux, quien defiende y propone -con aparato crítico y fundamentación teórica de gran mérito-: «revelar los intereses específicos de clase, racistas, patriarcales y eurocéntricos»; señalar cómo «las desigualdades, el poder y el sufrimiento humano están enraizados en las estructuras institucionales básicas»; y «educar a los estudiantes para que lean los códigos histórica y críticamente (...) incluyendo los que ellos usan para construir su propia narrativa y sus historias»⁴²⁰.

Es decir, sobre el papel propone una crítica de la crítica, «contra los códigos culturales existentes» pero «no sólo hacia los textos dominantes sino también hacia dentro de sí mismo»⁴²¹. En este sentido Giroux habla y se alinea en parte con una pedagogía postmoderna que él entiende como el modo en que «las prácticas culturales y sociales ya no necesitan ser ubicadas o referidas sólo en base a los modelos dominantes de la cultura occidental». Una pedagogía que, según Giroux, afirma la «importancia de lo parcial, lo local y lo contingente (...) desafiando «una versión de la historia lineal y centrada»⁴²². Sin embargo, nos parece que Giroux no trasciende el proyecto moderno y vemos difícil el encaje que él propone entre «lo mejor de la tradición de la ilustración de la razón» y el postmodernismo. Una vez más nos encontramos a un pedagogo que quiere casar a los hijos de los clanes rivales como si eso fuera a solucionar los problemas por los que se han enfrentado. Una muestra de corte nominalista es que hable de «pedagogía postmoderna de resistencia». Como se ve en las conclusiones de su *Postmodern education*, junto a Stanley Aronowitz, su pretensión no deja de ser «iluminar las formas específicas de opresión y las posibilidades de lucha democrática para aquellos educadores que creen que las escuelas y la sociedad pueden ser transformadas a través de sus acciones individuales y colectivas»⁴²³. El fondo y

⁴²⁰ GIROUX, H.: «La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo», *Intrínquilis*, núm. 6, 1992, p. 36.

⁴²¹ *Ibidem*, p. 38.

⁴²² *Ibidem*, p. 39.

⁴²³ ARONOWITZ, S. y GIROUX, H.: *Postmodern education*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991, p. 194.

la meta que persigue su proyecto pedagógico sigue siendo el de subvertir las lecturas de la realidad, pero entendida ésta con arreglo al binomio subordinado/dominante.

Bajo la idea clásica de emancipación como propuesta de acción práctica (fundamentalmente una emancipación de la desigualdad) subyacen varios supuestos históricos: en primer lugar, que las ideas de los sujetos son el motor de los cambios en la historia; en segundo lugar, que hay una realidad objetivamente determinada que, además (primer supuesto), es posible cambiar a voluntad. Nosotros más bien creemos que la realidad y las situaciones que los sujetos piensan como injustas (por ejemplo, porque se piensan como opresoras), son producto del imaginario social vigente del que venimos hablando y, antes de seguir proponiendo tareas pedagógicas de cambio social por pura inercia de la Modernidad, hay que detenerse a examinar en base a qué ideas de bondad, modelo social y realidad se fundamentan.

Pondremos un ejemplo. Viene a cuento el de los movimientos obreros de emancipación. Durante más de un siglo y medio se ha creído que la clase obrera poseía una identidad y unos intereses específicos, derivados de sus condiciones materiales, que la llevaban de forma inevitable a «adoptar una actitud de oposición al capitalismo y al régimen político liberal, y a crear organizaciones propias con las que luchar por sus objetivos (...) bajo el supuesto que la identidad de clase tiene su fundamento causal último en la clase y que, por tanto, ésta ha de ser considerada como una entidad de naturaleza objetiva». Pero lo que hasta hace poco no ha cabido preguntarse es si el movimiento obrero fue un efecto de la existencia de la idea y categoría de clase obrera y si, por tanto, fue ese supuesto su base causal⁴²⁴. En la Modernidad no se cuestionaron esta clase de supuestos y se cayó en una suerte de *falacia naturalista* según la cual lo que es o se piensa es lo que, *naturalmente*, siempre

⁴²⁴ CABRERA, M.A., DIVASSÓN, B. y DE FELIPE, J.: «Historia del movimiento obrero. ¿Una nueva ruptura?», en BURGUERA, M. y SCHMIDT-NOVARA, C. (eds.): *Historias de España contemporánea. Cambio social y giro cultural*. Valencia, PUV, 2008, pp. 47, 48 y 64.

ha sido y así debe ser⁴²⁵. Por tanto, los discursos de la emancipación que suponen un algo (y una meta como fin de trayecto en el esquema progresista) objetivo, universal y en esencia no histórico ni construido, no trascienden el marco epistémico objetivista ni las perspectivas de análisis esencialistas y teleológicas⁴²⁶. Por seguir con el ejemplo, la idea de libertad que daba (y da) lugar a la de emancipación es la misma que habilitaba la ley de la oferta y la demanda, la de libre concurrencia y libertad individual que hacía que el patrón suba o baje los salarios o varíe las condiciones físicas de trabajo. Es en este sentido que «dominadores y dominados compartían la misma racionalidad política»⁴²⁷. Mientras no se trascienda el uso universalista de algunas categorías, los proyectos políticos de resistencia y emancipación nunca podrán ser una respuesta de oposición a la racionalidad contra la que se rebelan sino uno de sus efectos. Toda respuesta histórica está mediada discursivamente y no estructural e universalmente determinada. Por eso la pobreza, la subordinación sexual o la explotación económica dan lugar a respuestas radicalmente diversas «dependiendo de que sean conceptualizadas como

⁴²⁵ Desde el llamado *giro cultural* se ha llegado a decir que ese tipo de categorías (siguiendo el ejemplo, la categoría de opresión como emanada directamente de la organización de las relaciones de producción entendidas dentro de una naturaleza objetiva de la realidad) adoptan formas culturalmente diversas pero, en última instancia, se entienden como derivadas de esa realidad primera que sería una determinada estructura de las relaciones económicas que, a fin de cuentas, suponen un atentado contra la «dignidad humana», otra noción, que suele entenderse como un fenómeno natural e intrínseco que tampoco necesita explicarse en clave histórica. Nuestro argumento vendría a decir que la emancipación, como lucha contra la subordinación, no puede ser el resultado de la propia situación de subordinación. Y es que con anterioridad a 1840 no existía el sujeto «trabajador» (ni «obrero» ni «jornalero»). El hecho de realizar una actividad laboral no dotaba a quienes la realizaban de una identidad en común. De ahí que fuera a partir de esa fecha cuando, al empezar a interpelar a los que trabajaban como compañeros de lucha empleando el término de «clase obrera», los tejedores asociados de Vic afirmaran en 1841 que «la clase de tejedores... estaba integrada por individuos tan ciudadanos como los capitalistas que tratan de oprimirles» (*Exposición de la asociación de Tejedores de Vich al Ayuntamiento de dicha ciudad*, 3/VII/1841. Arxiu Municipal de Vic, «Documents i papers de l'Asociación de Tejedores de Vich»).

⁴²⁶ DE FELIPE, J.: «Opresión y resistencia. Una reflexión historiográfica a partir del caso de la formación histórica del movimiento obrero español». *Actas del II Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea*, Granada, Septiembre de 2009, pp. 3 y 4.

⁴²⁷ DE FELIPE, J.: «Opresión y resistencia...». Op. cit. p. 10.

fenómenos naturales, designios divinos o como efectos del orden social capitalista»⁴²⁸.

Con todo lo dicho, queda claro que situamos a Giroux y a la «pedagogía crítica de discurso emancipatorio» (puesto que entendemos que no hay una sola pedagogía crítica sino varias), como una pedagogía sólida pensada para y en una sociedad moderna sólida. Es evidente que por lo que respecta a los medios pedagógicos, en principio, nada impide que esta pedagogía pudiera tener los atributos de la liquidez (alta variabilidad, adaptabilidad constante al cambio...). Pero por lo que respecta a los fines, el modelo es radicalmente sólido. Propone un modelo de persona y de sociedad -de organización política al cabo-, eminentemente sólido, con referentes absolutos y universalistas, tanto en la finalidad que persigue como en las ideas y medios que cree legítimos para alcanzarla. Además, como corresponde a una pedagogía sólida con un proyecto político sólido, la pedagogía crítica de discurso emancipatorio usa y defiende un lenguaje y un posicionamiento beligerantes que, en las líquidas circunstancias actuales, impone luchar contra la Modernidad Líquida y la ideología neoliberal, lo que, desde su discurso, parece ser lo mismo.

Es evidente que no todas las pedagogías que pretenden ser críticas son iguales ni, a veces, siquiera parecidas. Se puede proponer un proyecto crítico cuyo centro y máximo contenido explícito sea el del puro ejercicio de la crítica, o bien cuyo centro y orientación estén referidos a un *topos* determinado (que presupone un horizonte utópico con aspiraciones a dejar de serlo). En este caso el vector principal es una idea de emancipación entendida como «derrumbar las fronteras monolíticas del nacionalismo, del sexismo, del racismo, y de la opresión de clase»⁴²⁹. Es cierto que la Postmodernidad también propone o encarna una suerte de emancipación, pero entendemos que de corte

⁴²⁸ CABRERA, M. Á.: «La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos», en FERRAZ, M. (Ed.): *Repensar la historia de la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, p. 49.

⁴²⁹ GIROUX, H.: «La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo», Op. cit. p. 45.

significativamente distinto. El discurso postmoderno pretende, en todo caso, emanciparse tanto del discurso idealista como del materialista sobre la realidad. La crítica, militante y comprometida con una meta y un modelo previamente definidos, se convierte en un oxímoron.

2.5. Salvador Cardús y la educación desconcertada

Discurso y propuestas

Abordaremos ahora la obra sobre educación de un autor que ha tenido en los últimos años un destacado impacto en el debate pedagógico mediático dirigido al gran público en Cataluña. Se trata de Salvador Cardús, un sociólogo universitario que ha cuestionado el papel de la educación y la escuela desde la reflexión periodística⁴³⁰.

En su *El desconcert de l'educació* (reeditado constantemente desde el año 2000 hasta ahora) Cardús sitúa su libro como una crítica a la escuela por su excesiva solidez. Por querer ser tan integral y «depositaria de casi todas las esperanzas del progreso de las personas y de la sociedad en general», por «las sólidas rutinas que la atenazan», la «poca capacidad de adaptación práctica a los problemas cotidianos y a los cambios en los estilos de vida», y por haberse convertido en «un instrumento de homogeneización identitaria, lingüística, cultural e ideológica» gracias a un estricto control público del sistema educativo⁴³¹. Acto seguido se pregunta si el Estado, en caso de poder elegir, querría hoy tener una escuela, «ahora que ya tiene la televisión, la publicidad y la cultura popular de masas que son los grandes instrumentos de dominación simbólica que necesita para disciplinar a los ciudadanos»⁴³². Analizando ya las causas de su diagnóstico, Cardús habla del progresismo ingenuo y del «imperio, en la cultura escolar, de una mirada

⁴³⁰ Nuestra intención es dar cuenta de una parte del discurso pedagógico vigente y compartido (aun por debajo de ideologías modernas progresistas o conservadoras) dentro del imaginario social actual. Por eso nos referiremos sólo a un par de libros y a algún artículo de prensa (la mayor parte de artículos sobre educación del autor están ya recogidos en estos libros), pues no tiene Cardús más obra pedagógica. Pero creemos importante ceñirnos a sus ideas en tanto que autor de gran éxito editorial, portavoz de un sentir colectivo y a la vez creador de opinión.

⁴³¹ CARDÚS, S.: *El desconcert de l'educació*. Barcelona, La campana, 2005, pp. 24, 25, 28, 29, respectivamente.

⁴³² *Ibidem*, p. 33.

equivocamente progresista del mundo, que actúa como discurso políticamente correcto», «fundamentado en una mirada rousseauniana sobre el mundo de la infancia, que hace de los niños unos seres inocentes que la escuela debe proteger de la perversión de una sociedad culpable e infeliz» y pensando que si «del niño, se potencian la espontaneidad, la sinceridad, la creatividad y la autenticidad, se dice, lo haremos más resistente ante el mundo»⁴³³.

Pero de lo que se queja Cardús es de que este progresismo ha resultado conservador: el valor políticamente correcto de la espontaneidad ha camuflado los fracasos educativos amparándose en la naturaleza del niño, y las utopías pedagógicas de los años sesenta -siempre según Cardús- han acabado dándose de bruces con una realidad que es más dura de lo que éstas suponían, teniendo que renunciar a los modelos igualitaristas que pretenden obviar las distintas procedencias socioeconómicas de los alumnos⁴³⁴. Sin entrar en el debate de las iniciativas privadas ni los conciertos educativos y las políticas de comprensividad, la parte que más nos interesa de lo que Cardús denuncia es el discurso pedagógico identificado, *grosso modo* y sin matices, con la espontaneidad, el activismo y la permisividad. El autor ha abundado en esta cuestión incluso traduciendo la dicotomía pedagógica entre pedagogía tradicional y activa en términos de método de crianza para los bebés. Y así llama la atención sobre cómo, siendo el método Estivill el que introduce a la criatura en pautas sociales ordenadas y el método González el que promueve el «pecho a demanda» y considera educar a través de rutinas como antinatural, se adoctrina impunemente sobre éste último en consultas médicas y hospitales⁴³⁵.

Salvador Cardús, además, incluye en su libro un pequeño panfleto contra la tolerancia, por estar siendo considerada «como la capacidad de aguantar o resistir determinadas diferencias

⁴³³ Ibidem, p. 45.

⁴³⁴ Ibidem, pp. 46-47.

⁴³⁵ CARDÚS, S.: «Los métodos Estivill y González», *La Vanguardia*, 29 de abril de 2009, p. 22.

sociales (que implícitamente se consideran negativas, poco soportables)», en definitiva, por ser «entendida como la capacidad de resistencia ante las molestias de los otros», cuando lo que debería hacer un padre o un maestro, «más que ser magnánimos, es ser justos a la hora de pedir unos deberes o imponer un castigo»⁴³⁶. El tipo de valor al que alude y que denuncia como parte del discurso pedagógico imperante es el del anuncio de televisión en el que un niño, enviado por su madre a comprar patatas fritas, para evitar la dificultad de llevar muchas bolsas, las vierte todas haciendo cazuela con la camiseta y dejándola completamente aceitosa. La voz en *off* dirigida a la madre dice: «las manchas forman parte de la vida y del aprendizaje. Así que disfrútalas. ¡Aprende a vivir!»⁴³⁷.

Traducción al binomio sólido/líquido

A fin de cuentas Cardús acaba tildando al discurso pedagógico políticamente correcto (que, efectivamente, como nos confirmará Luri, se potencia desde algunas administraciones educativas) de «progresismo terriblemente conservador», y ha querido abanderarse él mismo de una pedagogía auténticamente progresista. Y es que termina citando una de las tesis de Marx en la *Crítica de la economía política* (1859): «No es la conciencia del hombre lo que determina su ser, al contrario, es el ser social lo que determina su conciencia». Esta posición de un determinismo materialista extremo, junto al ataque al idealismo, por propiciar la confusión de suponer «la prioridad de los valores sobre las acciones»⁴³⁸, lleva al sociólogo a pedir el abandono de los idealismos rousseauianos por irrealistas e ingenuos -en el mejor de los casos- ya que terminan empobreciendo el nivel educativo de, sobretodo, la clase trabajadora, puesto que las familias más pudientes no dejan de

⁴³⁶ CARDÚS, S.: *El desconcert de l'educació*. Op. cit. pp. 273 y 277, respectivamente.

⁴³⁷ Citado en CARDÚS, S.: *Ben educats. Una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat*. Barcelona, Fundació Caixa Sabadell, 2003, p. 77.

⁴³⁸ CARDÚS, S.: *El desconcert de l'educació*. Op. cit. pp. 252-253.

procurar a sus hijos la educación debida, esto es -para Cardús-, centrada en los contenidos, la disciplina y el esfuerzo.

Sorprendentemente, empieza criticando la excesiva solidez de la escuela (¿acaso una pedagogía rousseauniano-activista que empezaba a solidificarse y a convertirse en dogma?), pero acaba pidiendo más solidez, esta vez en forma de normas rígidas, de priorización de los contenidos y del fomento de la «buena educación». Su crítica a «la tolerancia mal entendida», tiene el sentido de precaver contra una posible situación de falta de valores morales, y no tanto contra la paradoja de Popper tratada por Comte-Sponville según la cual una tolerancia absoluta llevaría a tolerar a los intolerantes y, por tanto, a permitir que éstos llegaran a derribar el pluralismo democrático y la posibilidad de la tolerancia⁴³⁹. Y es que Cardús dice que la tolerancia es peligrosa «de la misma forma que el relativismo moral suele ser fuente de conflicto social»⁴⁴⁰. Como si la imposición de un sistema único de valores y pautas morales no fuera, como mínimo, igual de peligroso, tal como en ejemplos de ello abunda la historia. Pero su preocupación está en esa tolerancia que, por tolerar la diferencia, «disimula las relaciones de desigualdad y enmascara las dificultades objetivas de la convivencia entre individuos». Al fin parece que Cardús habla de la tolerancia como de un factor de *alienación* y un obstáculo para adquirir y tomar *conciencia de clase*. Y esto vale para la tolerancia como para el cultivo de los caricaturizados valores de la creatividad, la expresión interior de uno mismo, y la espontaneidad pedagógica. Así las cosas, esa idea de fondo ya nos es familiar: una pedagogía débil es favorecer al capital y congregar, sin ser conscientes de ello, con las políticas educativas neoliberales que preparan a los alumnos para aceptar el tipo de vida líquida del nuevo capitalismo, a la que, dicho sea de paso, le conviene el relativismo de los valores. Un análisis según el cual, además, «toda persona de progreso y que

⁴³⁹ COMTE-SPONVILLE, A.: *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Santiago, Andrés Bello, 1996.

⁴⁴⁰ CARDÚS, S.: *El desconcert de l'educació*. Op. cit. p. 282.

esté a favor de una cultura crítica debería ponerse en guardia ante el espontaneísmo»⁴⁴¹.

Pero lo que más nos interesa a nosotros no es tanto discutir las ideas pedagógicas de Salvador Cardús sino, a través de su condición de observador externo al sistema educativo no universitario y como científico social mediático y socialmente reconocido, acercarnos a los discursos educativos que se manejan y consideran legítimos en nuestra sociedad. En el prólogo a otro de los libros de Cardús sobre educación el ponente de una *Escola d'estiu* para maestros cuenta cómo él, partidario del método y la disciplina, hizo en su charla una crítica de la espontaneidad y, en consecuencia, su «pequeño crédito progresista se hizo añicos» de inmediato⁴⁴². Es evidente que, con lo dicho hasta aquí, ni Cardús ni ningún otro materialista puede estar de acuerdo con la mera existencia de la espontaneidad -por lo menos desde el punto de vista sociológico-, ya que todo impulso interno vendría siempre como respuesta a otro externo en forma de condición o determinación. Por si había dudas, Cardús añadirá que «ningún progreso, ningún avance en la civilización, ningún caso de emancipación colectiva, ni siquiera ninguna revolución que haya tenido éxito ha sido verdaderamente espontánea»⁴⁴³. No negamos que hay un tipo de conducta, aparentemente espontánea, que encierra detrás un largo y esforzado trabajo, ya sea en forma de entrenamiento físico, estudio intelectual u otros⁴⁴⁴. Pero, como decimos, si hemos traído el asunto a colación es para poner de manifiesto la gran adhesión de un importante discurso pedagógico a los valores mencionados. Como dice Cardús, «hay unas pautas sociales que han sido etiquetadas de espontáneas con una rotunda connotación positiva», hasta el punto que cuando pedimos a alguien que sea espontáneo y se deje ir le estamos pidiendo que «se ajuste a la norma de hacer ver que no hay norma»⁴⁴⁵.

⁴⁴¹ CARDÚS, S.: *Ben educats*. Op. cit. p. 65.

⁴⁴² CARDÚS, S.: *Ben educats*. Op. cit. p. 15.

⁴⁴³ *Ibidem*, p. 65.

⁴⁴⁴ Abordaremos este asunto en la tercera parte de la tesis, en el capítulo dedicado a la filosofía oriental.

⁴⁴⁵ CARDÚS, S.: *Ben educats*. Op. cit. p. 47.

Esto no significa que Cardús no sea consciente del contexto postmoderno y la pluralidad de discursos y de estilos o propuestas pedagógicas existentes entre los educadores y, por lo menos así lo verbaliza, de la bondad intrínseca de este hecho como síntoma de pluralismo democrático. Reconociendo «la incertidumbre moral propia de una sociedad diversa y cambiante» donde las «brújulas se han vuelto locas no porque hayan perdido el norte sino porque hay un montón de estrellas Polares», Cardús redonda en aquello de «convertir la amenaza en oportunidad» y «plantarle cara»⁴⁴⁶. Sin embargo, nos parece que -aún a pesar de enunciar estas ideas- termina proponiendo como un proyecto pedagógico de mínimos compartidos lo que nosotros creemos que es un proyecto de máximos⁴⁴⁷, asumiendo la hipótesis tecnológica de la educación y pretendiendo enseñar de forma neutra y objetiva la tradición histórica de la comunidad nacional a la que se pertenece, su legado cultural, la lengua del país, su realidad física y humana, etc.⁴⁴⁸ Referentes claros, que podrán ser democráticos, pero también propios de una moral de máximos que quiere ser extendida de forma pública. Legítima, pero a nuestro juicio constitutiva de una pedagogía sólida sin ambages.

Sea como fuere, daríamos, quizá, un paso en falso si asociáramos la disciplina a la pedagogía sólida y como un contravalor de la pedagogía líquida. Como bien apunta Salvador Cardús, «la disciplina no es un valor en sí misma» sino «una condición de trabajo que permite descubrir valores»⁴⁴⁹. La disciplina en tanto que seguimiento de un método con esfuerzo no contradice el principio de la pedagogía líquida de -en el nivel de los medios- adaptarse constantemente a la novedad. Máxime cuando todo líquido necesita de un sólido (o de un líquido con mayor densidad) para adaptarse a su forma.

⁴⁴⁶ Ibidem, p. 90.

⁴⁴⁷ Seguimos aquí la distinción de Adela CORTINA, *Ética mínima*. Madrid, Tecnos, 2001, pp. 28 y especialmente 284 y ss.

⁴⁴⁸ Véase la desiderata en CARDÚS, S.: *Ben educats*. Op. cit. p. 82.

⁴⁴⁹ Aunque nosotros no usaríamos el término «descubrir» para la relación con los valores, sí creemos en la disciplina como método para crearlos y adherirse a ellos. En la tercera parte profundizaremos en ello y en el valor de la disciplina como elemento de una pedagogía líquida. La cita es de *Ben educats*, Op. cit. p. 60.

Dicho en términos educativos y aceptando el supuesto que la educación prepara para la vida como un entrenamiento a un atleta para el día de la competición: a la hora de preparar a un educando para adaptarse líquidamente a una solidez (a una realidad dada con la que se encuentre), el educador debe actuar, en ocasiones, como ese sólido al que el educando debe adaptarse.

2.6. Gregorio Luri: la divergencia entre escuela y mundo

Discurso y propuestas

Analizaremos ahora el libro *L'escola contra el món* de Gregorio Luri⁴⁵⁰, quién, de alguna forma, continúa la línea crítica de Salvador Cardús pero, a nuestro juicio, con más fundamento pedagógico y filosófico. Esta obra, que cuestiona profundamente la educación escolar actual, abre comentando la suerte que ha tenido el autor, siendo docente del sistema público, por haber tenido un patrón más preocupado por pagarle puntualmente cada mes que por supervisar la calidad de su trabajo. Anima el espíritu del libro la crítica a un progreso mal entendido como dogma del cambio constante, y a los discursos de algunas autoridades educativas que llegan a afirmar *sotto voce* que «faltos de una idea clara de lo que puede significar hoy la idea de progreso, necesitamos demostrarnos a nosotros mismos que al menos avanzamos»⁴⁵¹. Para Luri la escuela se sitúa *contra* el mundo cuando sigue una cierta «beatería pedagógica» que: «no se atreve a aspirar de verdad a la excelencia y en vez de esto se conforma con el adorno retórico del “progresar adecuadamente”»; «confunde al alumno con un cliente y al conocimiento con el entretenimiento»; y renuncia a su «papel transmisor e intermediador» a favor del «hiperactivismo» dogmático de la «pedagogía del 68», construida con «recortes de Rousseau, Freud, retroprogresismo y Peter Pan»⁴⁵².

⁴⁵⁰ Gregorio Luri es un pedagogo doctor en filosofía que ha trabajado en los distintos niveles formales del sistema educativo y que nos ofrecerá una serie de reflexiones, en general, muy contextualizadas, ancladas en un sólido bagaje cultural y con una buena articulación narrativa. Hay que decir que el libro de Luri bien merecería un comentario más detallado que el que le dedicaremos aquí, donde nos circunscribiremos a las reflexiones pedagógicas relevantes para la discusión de la pedagogía líquida.

⁴⁵¹ LURI, G.: *L'Escola contra el món*. Barcelona, La campana, 2008, p. 13.

⁴⁵² Todos los entrecomillados pertenecen a Luri por este orden: pp. 15, 16, 37, 17 y 154.

Nuestro autor abandona el tópico de las «tres eles» (*longlife learning*) y el «bombardeo sin tregua de la idea que el único aprendizaje útil es aprender a aprender», «la creatividad, el espíritu crítico, etc.» e incide en la importancia de la etapa más maleable de la vida que es la de la escolarización, otorgando a la escuela nada menos que el deber de «proporcionar al alumnado modelos de conducta en cierto modo intemporales». El maestro como «referente directo de la intemporalidad de los valores intelectuales y morales» frente a una «escuela mucho más dispuesta a fomentar la espontaneidad de sus alumnos y dejar que campen a su aire tras los modelos de vida más diversos y efímeros», más dedicada a «llenar el tiempo de clase con actividades lúdicas adaptadas al interés singular de cada alumno que a educar su carácter»⁴⁵³. Se trata, pues, de una defensa a ultranza de la escuela como transmisora de certezas que busca «protegerse de la amenaza de la duda permanente» y de un ataque a lo que Luri considera la «ilusión más persistente de la pedagogía moderna»: «una escuela donde el aprendizaje fuera al mismo tiempo útil y agradable»⁴⁵⁴. El principio de «"el alumno en el centro" implica una desvalorización de la autoridad tanto del maestro como de los contenidos en beneficio del alumno», sentencia el pedagogo. Hasta el punto de afirmar que «el alumno sólo podría [debería] ocupar el centro en una escuela sin norte», que es lo último que tendría que ser una escuela⁴⁵⁵. Y uno de los puntales de ese error es el entender la *autonomía* no como un darse uno mismo normas de conducta y someter a ellas las propias acciones, sino como un título de propiedad exclusiva sobre la vida, cuerpo, ideas y deseos de cada uno que lleva a la consecuencia de una libertad egocéntrica⁴⁵⁶.

Luri reconoce (aunque parece desearlo) que «estamos muy lejos de poder asegurar la superioridad de un método determinado sobre todos los otros» y afirma -después de hacer un análisis sobre los informes PISA- que el problema, quien genera confianza o

⁴⁵³ LURI, G.: *L'Escola contra el món*. Op. cit. pp. 22-24 y 39-40, respectivamente.

⁴⁵⁴ Ibidem, p. 34.

⁴⁵⁵ Ibidem, pp. 35-36.

⁴⁵⁶ Ibidem, p. 53.

desconfianza en la forma de hacer de la escuela, son los maestros. «El mal profesor continúa siendo malo aunque le suban el sueldo o le reduzcan el número de alumnos. Lo que hace falta es seleccionar los mejores profesores e incentivarlos»⁴⁵⁷. Las tesis de los movimientos de renovación pedagógica que, a juicio de Luri, creían en la aparición espontánea del «profesor directivodemocrático» con el advenimiento de la democracia y que éste «sería capaz de reducir las desigualdades intelectuales originadas por la procedencia social» se han mostrado fallidas.

Para Luri la educación no reporta ni garantiza felicidad sino solamente el esfuerzo de la permanente autocorrección. Por lo tanto, debe tomarse como modelo el ideal de vida de Beckett: «fracasar, volver a fracasar y, después, fracasar mejor». O el de Diógenes *el perro*, que se pasaba largo rato discutiendo con las estatuas de Atenas para «ejercitarse a fracasar»⁴⁵⁸. En *L'escola contra el món* se carga también contra la LOGSE por «diseñar un sistema educativo basado en la variante postmoderna del activismo pedagógico, el llamado constructivismo», el caso de una «teoría psicológica que científicamente tenía el mismo rango de una teoría más entre muchas otras, [y que] alcanzó en España la categoría de doctrina de Estado». Además, el autor se explica el apoyo de gran parte del profesorado por razón de haber identificado y confundido durante años «el activismo pedagógico con el antifranquismo»⁴⁵⁹.

a) Traducción al binomio sólido/líquido

Hasta aquí el planteamiento del profesor Luri. Pero empecemos ya a desvelar alguno de los problemas de sus argumentos. Afirma que «la defensa institucional de las ilusiones de la pedagogía moderna» y el ir abandonando por obsoletas prácticas como el cultivo de la memoria, la adquisición de automatismos, el estímulo del esfuerzo, la agilidad mental, la ortografía y la

⁴⁵⁷ Ibidem, pp. 68 y 79, respectivamente.

⁴⁵⁸ Ibidem, pp. 50-51.

⁴⁵⁹ Ibidem, p. 89.

caligrafía, ha resultado, no en una escuela moderna «como pensaban los grandes pedagogos de la primera mitad del siglo XX, sino en la desorientación de la escuela postmoderna»⁴⁶⁰. Nos parece muy exagerado, algo así como un reduccionismo pedagógico, atribuir las causas del estado de la escuela hoy a la supuesta aplicación de los principios de la pedagogía moderna, nueva, activa o como se le quiera llamar. Primeramente, ni creemos que haya habido tal aplicación ni durante suficiente tiempo como para poder afirmar que sea la causa de algo así. Vaya eso por un lado. En segundo lugar, y sobretodo, no nos parece que el promover una pedagogía determinada pueda considerarse como variable independiente a la hora de explicar el estado general de una institución como la escuela, que más bien entendemos como el resultado de múltiples factores y la expresión institucional de un determinado imaginario social.

Luri argumenta contra la sentencia de Lyotard según la cual «el consenso violenta la heterogeneidad de los juegos del lenguaje», y dice que el fomento de la libertad postmoderna para elegir cada uno el tipo de vida que quiera suponiendo que todas las opciones vitales son igualmente respetables, hace que «las elecciones sean irrelevantes», porque así ya uno «no puede equivocarse» y «merecer la aprobación de unos y la reprobación de los otros»⁴⁶¹. Es obvio que la vida humana tiene que ver con tomar decisiones y la educación con preparar para tomarlas. Lo que no tiene en cuenta el pedagogo navarro es que el tomar decisiones sigue siendo relevante aun en un contexto postmoderno sin el consenso como legitimador de las prácticas. En toda relación personal hay siempre un, mayor o menor -más o menos implícito, más o menos duradero- acuerdo sobre las acciones que se esperan del otro y, por lo tanto, éstas pueden ser rechazadas. La diferencia es que no son rechazadas apelando a un universalismo ni a una universalizabilidad legitimante. De acuerdo con Luri en que un sistema educativo y escolar debe ser, también, «un sistema de confianza», pero no podemos perder de

⁴⁶⁰ Ibidem, p. 38.

⁴⁶¹ Ibidem, p. 58.

vista que en una Postmodernidad que Lyotard ya definió en el 1979 como la «incredulidad ante los metarrelatos»⁴⁶², la institución escolar no deja de ser también un gran relato en el que ya no se puede depositar la confianza de antaño. Una muestra de ello fue la emergencia de las corrientes desescolarizadoras de unos años antes. Aunque no lograran certificar la muerte de la escuela y a la vista de los actuales discursos y corrientes educativas (el pujante y diverso *homeschooling* entre ellas), se diría que quedó (aunque no fueran los pedagogos desescolarizadores sus asesinos sino sus forenses) minusválida de por vida. Mal que le pese a algunos y aunque a Luri le parezca algo increíble, efectivamente, «un pedagogo puede licenciarse sin creer en la escuela»⁴⁶³.

Con todo, también nos parece excesivo el atribuir en tanta parte las causas del discurso espontaneísta y permisivo a la LOGSE, así como identificar el constructivismo como al variante postmoderna de la pedagogía activa. Aunque es cierto que -nos parece a nosotros- la LOGSE y el constructivismo pedagógico, o mejor dicho, la lectura superficial que de ellos se ha hecho y ha quedado dentro de los tópicos y lugares comunes del discurso educativo, responde, encaja y ha sido posible gracias a la existencia y vigencia del imaginario social líquido y postmoderno⁴⁶⁴.

Se argumenta que «no se puede dejar la orientación educativa del niño al azar de su autonomía» y que la escuela, dando importancia a los contenidos, «debe comprometerse con una u otra forma de enseñanza explícita», «sin que para empezar a trabajar

⁴⁶² LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, 1994, p. 10.

⁴⁶³ Ibidem, p. 101.

⁴⁶⁴ Sin obviar por ello que el tema de la fragua de la LOGSE, sus relaciones con las teorías de la psicología constructivista y sus impulsores y el cómo se acaba aplicando, merece trato a parte. Para el contraste de distintos puntos de vista véanse: TAMBURRI, P.: *Genocidio educativo. Las víctimas y verdugos de la LOGSE*. Barcelona, Altera, 2007; VARELA, J.: *Las reformas educativas a debate*. Madrid, Morata, 2007; MERINO, R.: «De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa». *Revista de Educación*, núm. 336, 2005, pp. 475-503.

haya que esperar a que aparezca el interés», ya que éste, las más de las veces, es «el resultado de un esfuerzo bien dirigido»⁴⁶⁵. Estamos de acuerdo. Y la pedagogía líquida no comporta (no tiene por qué, aunque entendemos que, por poder, sería posible hacerlo) el destierro de los contenidos en educación o el dejar de asumir una determinada orientación, apuesta y compromiso consciente por parte del educador en una línea de enseñanza explícita. El punto diferencial de la pedagogía líquida es el valor que se les da a estas líneas y contenidos. Un valor nada atemporal ni absoluto sino histórico y relativo al imaginario vigente. Lo que tampoco significa que la pedagogía líquida tenga que estar orientada, y a la espera, de la aparición del «interés» en el niño. La pedagogía líquida puede ser, y nosotros apostaríamos por que lo fuera, proactiva.

Contra lo que pudiera parecer, no creemos que una pedagogía líquida tenga que ser sinónimo de, por ejemplo, «antimemorística», como tampoco de «anticopista» *per se*. Es opinión extendida, y Luri la reproduce, que los partidarios del activismo defienden que memorizar no es forma de aprender. Igual que esa creencia pedagógica según la cual quien copia no aprende. Ni el copiar ni el memorizar contradicen la esencia de una pedagogía líquida. Como tampoco el copiar ni el memorizar (aunque sí algunos de sus usos) llevan consigo el supuesto de unos contenidos atemporalmente válidos ni un determinado modelo de mundo⁴⁶⁶. Y es que no se nos ocurre ninguna pedagogía que pueda contar entre sus objetivos el logro en el educando de habilidades hermenéuticas para pensar la realidad sin el trabajo de la memoria. Por mucho que se insista hoy en que ya se buscará (ya sea en una biblioteca, en internet o en el *pen drive*) cuando se necesite, todo conocimiento que no esté inmediatamente disponible (en la memoria) para el sujeto no le sirve para pensar.

⁴⁶⁵ Ibidem, pp. 62-63.

⁴⁶⁶ Nos remitimos en este punto a lo que diremos al respecto en la tercera parte, en el capítulo dedicado a Jacotot.

Luri trae a colación algún cuento zen y la represión del deseo de los pitagóricos para hablar de la paciencia y la postergación de la gratificación, aunque él le da a este valor el rango de exclusividad de una pedagogía sólida y centrada en contenidos absolutos⁴⁶⁷. Nosotros creemos que la realidad trasciende ese esquema maniqueo de pedagogía tradicional/nueva. Por eso, el modelo pedagógico del corredor de fondo no corresponde unívocamente a una pedagogía sólida. Y a la inversa, el modelo del velocista puede muy bien corresponder con el de una solidez pedagógica coherente con una Modernidad que quería llegar, siempre cuanto antes mejor a su utopía final, con su correspondiente traducción a los métodos de aprendizaje, cuanto más rápidos más valorados. Pero digamos ya que la pedagogía líquida no tiene por qué ser renunciante a la disciplina (aunque sí claramente antiautoritarista) ni a la paciencia, la espera o el esfuerzo como valor pedagógico.

El autor del conjunto de reflexiones que estamos analizando ha dedicado también unas páginas a desacreditar la teoría de la Modernidad Líquida de Bauman, aunque, como mostraremos a continuación, entendemos que sin éxito a juzgar por lo insatisfactorio de sus argumentos. Y es que, aunque reconoce que los nexos sociales ya no tienen la rigidez de hace pocas décadas, pretende que la proliferación de especialistas en salud mental y la constatación de que los individuos siguen teniendo necesidades permanentes anula el diagnóstico de liquidez social. Dice Luri que Bauman ignora la relevancia terapéutica de las instancias mediadoras como la escuela, que nos pone en contacto entre nosotros, y alega como supuesto de universalidad de la institución escolar el que «en los rituales de paso de las tribus más arcaicas está ya prefigurada la función mediadora de la escuela»⁴⁶⁸. Evidente que el hecho de la transmisión y la función mediadora entre humanos es una invariante cultural por definición en el momento que hablamos de cultura, pero de eso a decir que la escuela está prefigurada en el mero hecho cultural

⁴⁶⁷ Ibidem, pp. 100 y 142.

⁴⁶⁸ Ibidem, p. 190.

hay un paso muy grande. Es decir mucho y a la vez no decir nada. La escuela de la Modernidad (que es la escuela de la que hablamos) tiene unas características muy determinadas asociada a los estados-nación modernos y no nos parece que pueda sostenerse que es necesaria e inextricable del hecho humano, como quiere insinuar Luri.

La posición del pedagogo afincado en El Masnou está clara, «el lugar natural del fluir postmoderno no puede ser la escuela», y se encuentra muy incómodo con la posibilidad de una escuela que -desde su perspectiva- sucumba y abdique de su finalidad ante la falta de referencias. Pero, a pesar de firmar uno de los mejores libros de reflexión pedagógica general de nuestro país y estar repleto de argumentos excelentes, no logra, desde nuestro punto de vista, construir razonamientos sólidos en su oposición a la teoría de Bauman.

En su querer «poner de manifiesto la debilidad de su teoría» elige algunos ejemplos desafortunados. Para demostrar que el esfuerzo y la constancia sigue siendo un valor dominante nos habla de la publicidad y las noticias: «El primero lo encontramos cada día en los anuncios: es la permanente invitación a invertir el tiempo en el cultivo y el diseño del cuerpo, con un esfuerzo constante y una dedicación meticulosa, es decir, sin prisa ni desorden, sino con método y constancia. El segundo sale a menudo en las páginas de sucesos: las penalidades a las cuales se enfrentan los emigrantes africanos que llegan a Europa»⁴⁶⁹. Pero, para el primer ejemplo, una cosa es que los anuncios utilicen un tipo de cuerpo que sabemos que requiere de un esfuerzo y constancia, pero no es eso ni lo que se anuncia ni lo que se transmite sino más bien lo contrario, suelen utilizarse esas imágenes como expresiones de un placer sensorial mucho más inmediato que postergado. Y cuando se trata de anuncios cuyo producto está relacionado con cómo conseguir esos cuerpos, el valor del producto siempre está relacionado con la rapidez y la falta de esfuerzo para conseguir los resultados

⁴⁶⁹ Ibidem, p. 193.

(es el caso de las pastillas para adelgazar, definir los músculos o los aparatos de musculación pasiva que trabajan con el usuario sentado en el sofá o tumbado en la cama y se destaca el hecho de sólo tener que usarlo pocos minutos al día). Y para el segundo caso, los inmigrantes ilegales son siempre mostrados en las noticias asociados con resultados penosos (muerte o esfuerzo baldío por repatriación) y se trata de imágenes que se presentan como un contramodelo.

Creemos que son ejemplos errados, ya que vienen a reforzar la teoría de Bauman sobre cuáles son los valores imperantes. Quizá reconociendo internamente eso, como el guerrero que, después de una ardua lucha, de repente, se da cuenta de que tiene al frente un enemigo imposible de derrotar con las armas y las fuerzas disponibles, acaba diciendo, tal vez con un tono algo abatido: «que el escepticismo sea la primera virtud del maestro, a mi no me entra en la cabeza que pueda ser así»⁴⁷⁰.

Pero, bien mirado, tal vez esos ejemplos refuerzan también la tesis de Luri de que la sociedad y la escuela están tendiendo a ese hedonismo contra el que el pedagogo arremete. Tampoco queríamos significar que la teoría de Bauman sea omniabarcadora, infalible y que lo explique todo. En ningún caso. Pero señala una tendencia incuestionable desde la sociología y, independientemente de que lo diga Bauman o no, se inserta en un contexto de múltiples relatos, proyectos y teorías de lo social.

De todas formas, la teoría de la Modernidad Líquida no es un discurso monolítico a favor de lo efímero, el placer inmediato y el deseo individual (aunque pueda desprenderse esa lectura de algunas de sus palabras y de sus textos, máxime en un autor tan prolífico). Pero su teoría puede aceptar perfectamente la coexistencia de discursos distintos, sean unos de exaltación del placer individual más hedonista, sean otros de sacrificio, esfuerzo y forja del carácter a través del trabajo de la

⁴⁷⁰ Ibidem, p. 192.

voluntad. Es precisamente esto lo que creemos que define la contemporaneidad, y líquida nos parece un buen adjetivo para ese estado de las cosas. El sentido no es que todos los valores sean líquidos, sino más bien que todos los valores tienen un valor líquido. Es decir, que puede fluctuar, porque se considera que el criterio de valoración es siempre relativo a la tradición de la que se parte. Así son aceptados e integrados los valores en el discurso postmoderno.

El discurso de Luri identifica la escuela como «concebida como un lugar de ruptura (con la infancia) y de encuentro (con la ciudadanía)». Sin entrar a discutir la dureza e impertinencia de la expresión «ruptura con la infancia», entendemos que se refiere a que «la escuela facilita experiencias de comprensión del mundo y, por tanto, de integración en el mundo»⁴⁷¹. Pero no nos cansaremos de insistir en que la visión, llámesele postmoderna, líquida o girolingüista del mundo, es también un modelo de comprensión del mundo, tan (o tan poco) legitimado racionalmente como el moderno o el basado en la objetividad del conocimiento sobre lo real. También esas son experiencias que facilitan la integración en un mundo. Lo que ocurre, ni más ni menos, es que el discurso de *L'escola contra el món*, y tantos otros equivalentes, tienen un proyecto distinto. En el caso de Luri, cuando defiende que, para evitar la desaparición del ciudadano, la escuela se debe posicionar contra la corriente del multiculturalismo por formar parte del paquete del relativismo, se desprende un modelo de ciudadanía de aire entre comunitarista y republicanista clásico (no cosmopolita). Y es que critica el modelo de ciudadano como simple consumidor de algunos derechos y sujeto a ciertos deberes (modelo asimilable a la ciudadanía liberal) y apuesta por unos valores comunitarios centrales a partir de los cuales se debería integrar el recién llegado de otra cultura. Se nos propone -con estas palabras- un modelo de «responsabilidad comunitaria» basado en que, siguiendo el modelo de la escuela tradicional, la noción de deber sea indisociable de la noción de ser una persona educada. Una

⁴⁷¹ Ibidem, p. 236.

concepción deontológica de la moral que, a su juicio, debe promover la pedagogía⁴⁷². Dejando de lado el modelo específico de ciudadanía, sí queremos poner atención en la tarea que se le encarga desde esas posiciones a la escuela: «hacer que lo posible para cada uno sea también lo deseable»⁴⁷³. Aquello de asumir como meta el desear lo que se tiene y no el tener lo que se desea. Puede parecer de entrada una afirmación conformista y reaccionaria, pero no creemos que lo sea en sí misma. Aunque es cierto que se contradice con ese espíritu del progresismo moderno según el cual la naturaleza es algo a dominar y controlar por parte de la cultura y la ciencia. Como también se contradice con una de las últimas frases del libro, que afirma que, a fin de cuentas, nuestro objetivo debe ser «encontrarnos entre los países y regiones más ambiciosas».

Insiste nuestro buen autor en su epílogo en que «la escuela es indisociable de la afirmación de la autoridad» y deberíamos admitir «con naturalidad la sabiduría de un cierto conservadurismo que debería ser inherente a todas las instituciones con voluntad de permanencia», ya que «es muy fácil desprestigiar las viejas prácticas docentes» y lo que debe hacer la institución escolar es «ser fiel al futuro, pero no menos al pasado»⁴⁷⁴. Como buen crítico social, Luri no se deja encuadrar fácilmente en etiquetas como la de progresista o conservador, pero no hay duda de que es un abanderado de la pedagogía moderna sólida.

El escepticismo -nos recuerda-, es la actitud intelectual que sostiene que la realidad nunca se deja atrapar. En efecto, la primera verdad epistemológica postmoderna es que la realidad no nos es accesible y que todo conocimiento sobre ella es provisional (líquido). Y toda pedagogía necesita un proyecto. Como necesita de la confianza en y del compromiso con alguna idea. Incluso podemos estar de acuerdo en que debe transmitir un «amor a la verdad». Pero el resultado del partido se juega en

⁴⁷² Ibidem, pp. 237-238.

⁴⁷³ Ibidem, p. 239.

⁴⁷⁴ Ibidem, p. 240.

qué idea se tenga de «verdad». Si es una noción de «verdad» moderna, tenemos la escuela que proponen discursos como los de Luri, Cardús y tantos otros. Si es la noción de «verdad» postmoderna tenemos una pedagogía líquida de corte postmoderno, y si se quiere, incluso escéptico (aunque no necesariamente). Pero hay que dejar claro que es pensable y factible una pedagogía escéptica, como lo puede ser en base a Montaigne y, sobretodo, como *de hecho* lo fue en Pirrón, su «escuela» (en el sentido de *skholé*) y la relación pedagógica que mantuvo con sus discípulos⁴⁷⁵. Pero no pasemos por alto algo importante: relativismo y escepticismo no aluden a una misma postura. Lo que niega el relativismo no es la mera posibilidad de conocer cualquier cosa, sino el que se puedan universalizar en ningún sentido racionalmente admisibles creencias o prácticas cuya validez, sin dejar de ser reconocida, está restringida a ámbitos histórica y espacialmente concretos⁴⁷⁶.

Y aún siendo la relatividad un valor en alza y ya muy compartido hasta el nivel de gozar de un gran aliado en el imaginario social líquido postmoderno, de ello no se sigue que las instituciones en general, la escuela, o los proyectos pedagógicos concretos *deban* parecerse o hacer apología de los tiempos que corren. De igual modo que, como señalaba la falacia naturalista de Moore, no se pueden deducir proposiciones normativas a partir de proposiciones fácticas⁴⁷⁷. La escuela no tiene que ser postmoderna en la Postmodernidad ni líquida en la liquidez social. Puede, claro está, defender un proyecto contrario y beligerante contra el estado actual de las cosas. Pero tampoco por principio de necesidad. Por encima de todo, importa que ambas ideas de «verdad» coexisten hoy. La idea de

⁴⁷⁵ Para la relación de maestrazgo de Pirrón con sus discípulos véase SEXTO EMPÍRICO: *Esbozos pirrónicos*. Madrid, Gredos, 1993. Sobre Montaigne, la reedición de sus obras completas está al orden del día, véase: MONTAIGNE, M.: *Los ensayos. Según la edición de 1595 de Marie de Gournay*. Barcelona, Acantilado, 2007; MONTAIGNE, M.: *Assaigs*. Barcelona, Proa, 2008.

⁴⁷⁶ ARENAS, L., MUÑOZ, J. y PERONA, A. (eds.): *El desafío del relativismo*. Madrid, Trotta, 1997.

⁴⁷⁷ MOORE, G. E.: *Principia Ethica*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.

«verdad» postmoderna podría, por así decir, considerarse también otro metarrelato en el sentido de Lyotard. Para el caso, eso significa que en la Postmodernidad pueden coexistir y de hecho coexisten esos dos grandes tipos de proyectos pedagógicos asociados a sendas ideas de realidad.

A nuestro juicio, el planteamiento de Gregorio Luri es un clamor conservador que reivindica buena parte de la pedagogía moderna y tradicional (no tanto de la moderna progresista), y su éxito mediático responde a la evidencia de que -como dice Nóvoa- «hay un clima conservador, que es, al mismo tiempo, un clima de "fin de ciclo", de una forma histórica que está terminando, sin que, todavía, tengamos claro la forma emergente»⁴⁷⁸.

La pluralidad pedagógica de nuestros días demuestra que no hay un imaginario social donde las ideas modernas sean tan fuertes como para considerar ilegítima esa coexistencia ni impugnarla en la práctica. Y es que, a fin de cuentas, estamos hablando desde una cultura escéptica, postmoderna, líquida. ¿Puede haber una pedagogía líquida postmoderna? No perdamos de vista que, como sabe bien Gregorio Luri, una cultura es la expresión de un criterio de medida capaz de crear una perspectiva sobre lo que hay (la realidad). Y toda cultura es también una pedagogía y la transmisión de ese criterio.

⁴⁷⁸ NÓVOA, A.: «Razón y responsabilidad: La pedagogía como ciencia del gobierno de almas», en RUIZ BERRIO, J. (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. 263.

2.7. Richard Sennett y la educación para la flexibilidad

Discurso y propuestas

La sociología de Sennett, de la que ya hemos hablado en la sección anterior, hace también alguna mención explícita a la educación que pedirían los cambios sociales que él describe.

La vida vivida con la «pasión del autoconsumo» -dice Sennett- no nos da libertad, como se insiste desde algunas tribunas, sino que nos vuelve seres pasivos, con menos capacidad de decisión. Y esto tiene consecuencias políticas y educativas, pues se trata de si decidimos o no qué hacemos con nuestras vidas, ya sea en relación a vivir colectivamente o en el plano de nuestra existencia individual. Visto así, se presenta al consumidor como la oposición al punto de vista del artesano o del amor, el que compra o elige sólo lo más fácil, lo más cómodo, donde el usuario no tiene nada por lo que molestarle. Deviene, así, una lógica que penaliza el compromiso en todos los ámbitos, en el laboral, el político y el personal. Y este es un criterio -la penalización del compromiso- que en educación nos podría acabar llevando hacia un lugar que no deseamos.

Las numerosas entrevistas que Richard Sennett ha llevado a cabo han detectado «gente demasiado preocupada e intranquila, demasiado poco resignada a su propio e incierto destino bajo la égida del cambio. Lo que más necesitan es un punto mental y emocional fuerte donde echar el ancla; valores con los que sopesar si los cambios (...) valen la pena. En resumen, necesitan una cultura»⁴⁷⁹. Y en base a esto, para contrarrestar los tres pilares sobre los que se levanta la liquidez actual, el autor nos propone sus tres valores alternativos: *relato*,

⁴⁷⁹ SENNETT, R.: *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2006, p. 195.

*utilidad y espíritu artesanal*⁴⁸⁰. A parte de su deseabilidad, el asunto para un pedagogo, claro, es cómo hacer para educar en estos valores. Sennett dice explicarnos como la sociedad «busca» este nuevo tipo de hombre y mujer ideales. ¿Pero quién los «hará»? El sociólogo de Chicago no hace referencia directa a la educación escolar, familiar o mediática, pero sí habla de políticas sociales y laborales que tienen una vocación pedagógica social, aunque ésta es muy discutible. Entre ellas se comentan tres: el empleo compartido, la creación de instituciones de ayuda social paralelas a las del Estado, y un «ingreso básico» para todos para gastar o malgastar. Aunque Sennett sólo los enuncia y no los desarrolla, nos explica que sus objetivos serían fomentar la estabilidad y capacidad narrativa de las personas y aumentar la habilidad para interpretar la propia experiencia⁴⁸¹.

Traducción al binomio sólido/líquido

Forma parte del discurso políticamente correcto el decir que la educación debe adoptar una postura neutral proporcionando a las personas unas habilidades y aptitudes necesarias para tomar por sí mismas las decisiones acertadas o las que los harán más felices. Esta afirmación, desde el punto de vista crítico-emancipador, considerando a las voluntades como cegadas por el consumismo o por las «pasiones que se autoconsumen», sería condenar a perpetuidad a que las personas continúen dejándose llevar por la rueda de los cambios a corto plazo. Justo lo que, por así decir, impide el auténtico cambio. Sin embargo, esta nueva cultura del capitalismo también podría aportar -a priori y según dice el mismo Richard Sennett- algunos aspectos positivos: el rechazo a la dependencia, el desarrollo de la propia

⁴⁸⁰ Los tres pilares son *tiempo, talento, y renuncia o consumo*. Y junto a los tres valores alternativos han sido comentados en los apartados del capítulo previo «El capitalismo flexible de Richard Sennett».

⁴⁸¹ SENNETT, R.: *La cultura del nuevo capitalismo*. Op. cit. pp. 156-161.

capacidad potencial y la posibilidad de trascender el deseo de posesión, aunque su viabilidad no esté todavía muy clara⁴⁸².

De lo que para Sennett no hay duda es de que «los valores de la nueva economía se han convertido en un punto de referencia (...) sobre la clase de habilidades que debe proporcionar el sistema educativo»⁴⁸³. Pero esta afirmación, que en el nivel sociológico descriptivo nos puede parecer muy cierta, desde el punto de vista de la filosofía social y de la educación sería muy discutible. Ya lo sería el hecho de que, a medida que cambiaran las necesidades de una sociedad, debieran cambiar automáticamente el contenido de las materias que se enseñan en las instituciones educativas. El argumento más evidente es el de los cambios que tienen poca duración. ¿Qué ocurre si se instituyen en base a éstos unos nuevos contenidos para la educación, con consecuencias en el largo plazo, pero los cambios a los que se quería responder desaparecen en el corto? Nos encontraríamos con generaciones hipotecadas sólo por el delirio de seguir el *imperativo del cambio*. Y aun sin considerar ese supuesto: ¿Sería moral y pedagógicamente correcto enseñar a una persona a desprenderse de su pasado para pensar sólo en el presente y a corto plazo? Es posible que resulte extremista plantearlo de esta manera pero hay preguntas que, tomadas seriamente, no tiene fácil respuesta. Digámoslo en otras palabras: ¿Somos las personas las que cambiamos el mundo o es el mundo el que cambia a las personas? En términos más hermenéuticos: ¿La historia pertenece al hombre o el hombre pertenece a la historia? Sin negar la evidencia de que las acciones de los hombres forman la historia y son su materia prima, la respuesta de la hermenéutica es que estas acciones como las ideas que las guían sólo pueden darse a partir de un marco histórico específico que tiene rango de primacía sobre los otros elementos. Con lo que es el hombre quien pertenece a la historia. Lo que no significa, en absoluto, que, como insinúa la cita de este párrafo, haya que educar según dicten las

⁴⁸² Ibidem, p. 155.

⁴⁸³ Ibidem, p. 14.

necesidades de la nueva economía. En ese marco específico de supuestos y creencias compartidas sobre qué acciones y reacciones son legítimas y deseables que es todo imaginario social histórico, se encuentran las ideas de resistencia, revolución y transformación social, como las de conservación y perpetuación de lo ya existente. Y se encuentran también - sostenemos nosotros- pero especialmente hoy de forma creciente, la idea y la creencia en la flexibilidad, la liquidez y la adaptación como valores válidos para guiar las conductas de los actores sociales.

Hay que considerar, pues, ese otro valor relacionado con la aceptación de la realidad en el sentido de saber aceptar el ritmo de las cosas y de nuestra naturaleza. La aceptación de que no todo puede ser como nosotros queremos, aunque sea sólo por la razón lógica de que, dado que todo el mundo quiere ser feliz, si eso se cifra en el cumplimiento de los deseos, los de unos chocarán en seguida con los de los otros, ya que no todo el mundo ve las cosas igual ni quiere lo mismo. Si Pedro quiere emparejarse con Juana pero Juana quiere emparejarse con José, no pueden satisfacerse todos los deseos si estos permanecen. Por eso, el Dalai Lama acostumbra a decir que el estado indispensable para una vida feliz es el equilibrio que sólo se alcanza con un enfoque flexible y líquido de la vida, y que «el primer paso para liberarse del sufrimiento es conocer su causa fundamental: la resistencia al cambio»⁴⁸⁴.

A la vista de lo dicho, ¿cómo se articularía una pedagogía líquida con el corto y el largo plazo? De acuerdo con la definición de pedagogía líquida ensayada en el primero de estos capítulos, una respuesta coherente y posible podría ser tal que esta: ser *flexible y líquido* respecto a las novedades en el *corto plazo*, pero *firme y sólido* en un sistema de valores que nos ayude a decidir qué objetivos merecen nuestro esfuerzo a *largo plazo*. Y es que, en cierto modo, como dice Sennett, es

⁴⁸⁴ DALAI LAMA y CUTLER, H.: *L'art de la felicitat*. Barcelona, Angle, 2007, pp. 160-161.

posible que, si se entra en una espiral de anulación de la mentalidad a largo plazo nos encontremos con que los cambios acontecidos en las últimas décadas -contra lo que defienden los apóstoles del nuevo capitalismo-, no nos liberan sino todo lo contrario. Porque la creencia según la cual ahora es posible cambiar (de trabajo, de pareja, de amigos...) cuando a uno no le gusta cómo van las cosas es sólo una apariencia. Si lo miramos del otro lado, se trata de que cuando uno se encuentra a gusto en una situación, por mucho que quiera permanecer en ella se verá igualmente empujado a cambiar. No sólo porque se lo diga su igual, su jefe o quien ostenta el poder en una determinada institución (que también), sino, sobretodo, porque el contenido del discurso que cada vez va permeando más todas las esferas sociales se basa en el dogma de la bondad intrínseca del cambio, bajo un extraño supuesto según el cual todo cambio sólo puede ser para mejor.

Una cierta mentalidad de largo plazo parece indisociable de toda pedagogía. Así, siguiendo lo expuesto, se trataría en la pedagogía líquida de: medios líquidos en el día a día, y fines líquido-sólidos en el proyecto de futuro. Si hemos escrito aquí «fines líquido-sólidos» para traducir la idea del largo plazo de Sennett es porque en ese sentido el fin no puede ser líquido en sí mismo -ya que un fin es una aspiración con vocación de durar hasta ser alcanzada-, pero sí puede ser proveedor de o encarnar el valor de la liquidez, en tanto que pretende la adaptabilidad del educando a contextos cambiantes y una habilidad hermenéutica para interpretar estos contextos, que son regidos por verdades y referentes no absolutos. Pensando en los límites no hay pedagogía líquida que no tenga alguna parte de solidez (y quizá también a la inversa). De modo que, tratando de trasladar eso mediante el lenguaje podríamos llegar a acuñar una «pedagogía líquida sólida» o una «pedagogía sólida líquida», lo que sería no sólo un oxímoron sino también algo así como un quiasmo. Y quizá en sentido estricto deberíamos hablar, entonces, por un lado, de «pedagogía quiasmática» porque lo líquido y lo sólido son protagonistas en tanto que se entrecruzan constantemente, y

por otro, de «pedagogía oximorónica» porque constituyen el mismo movimiento pero en sentido contrario. Pero eso ya sería mezclarnos en otra querrela y no es nuestra intención embestir ahora a ese trapo.

El caso es que, al cabo, Sennett -quien abre uno de sus trabajos con el encabezado «travail, opium unique»- es un nostálgico del trabajo premoderno y preindustrial. Defiende una forma de vida que siga el modelo del trabajador artesano que toma su tarea y el bien hacerla como un fin en sí mismo y no como un medio de vida. Para Sennett el héroe es el «Hefesto cojo, orgulloso de su trabajo aunque no de sí mismo, representa el tipo más digno de persona a que podamos aspirar»⁴⁸⁵. Tal vez la mentalidad de Richard Sennett sea más premoderna que moderna, su resistencia al capitalismo sugiere y anima la siguiente esperanza: que el oponerse a ser de la forma que los actuales cambios requieren pueda constituir la próxima *nueva página de la historia*. Lo que ocurre es que quizá esta oposición sólo sea viable muy bien medida y no pensada precisamente como oposición. Siguiendo el argumento que hemos venido exponiendo, quizá un cierto camino del medio puede vislumbrarse, no en el sentido de coger lo mejor de cada extremo sino combinando con equilibrio nuestras respuestas ante el cambio y la novedad. Traduciendo a Sennett, líquido en el corto plazo y sólido en el largo queda tal que así: Velocidad en la reacción pero perseverancia y lentitud en la proacción. Sólo así la liebre y la tortuga podrán ser amigas.

⁴⁸⁵ SENNETT, R.: *El artesano*. Barcelona, Anagrama, 2009, p. 363.

2.8. Philippe Meirieu: ¿emancipar domesticando o domesticar emancipando?

Discurso y propuestas

Philippe Meirieu es conocido por distintas obras, quizá una de las más renombradas fuera *Frankenstein educador*⁴⁸⁶, donde cuestionaba la educación como «fabricación» y proceso de dominio y control del educando por parte del educador, o al menos la forma explícita y directa de hacer eso. La propuesta era una educación emancipadora pero a la vez integradora y fortalecedora del *status quo*. Empieza tal que así: «El educador quiere “hacer al otro”, pero también quiere que el otro escape a su poder para que entonces pueda adherirse a ese mismo poder libremente»⁴⁸⁷. Para llegar a que el criterio de lo que debe ser el centro de la educación «sigue siendo “la universalidad” de los saberes y los conocimientos. Porque sería una extraña educación aquella que renunciase de golpe al horizonte posible de una dimensión universal en la que pudiera haber concordancia entre los hombres. Sería extraña porque arruinaría la posibilidad misma de seguir educando, (...) decretaría de modo artificial la exclusión de determinados sujetos»⁴⁸⁸.

En algunas de sus obras más recientes la intención de Meirieu ha sido luchar contra las simplificaciones que se han dado históricamente en la pedagogía y que podrían dar lugar a un relativismo pedagógico que quiere a toda costa evitar. El propósito de este autor es escribir para dotar de fundamentación las prácticas de muchos maestros carentes de ella. Así, emprende una especie de deconstrucción (ciertamente laxa y algo ventajista) de la institución escolar. En ella hace notar, por ejemplo, que «la clase» no es sino una modalidad de la escuela relacionada con la concepción taylorista del trabajo, por cierto pernicioso para la consecución de las finalidades actuales de

⁴⁸⁶ MEIRIEU, P.: *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes, 2001.

⁴⁸⁷ *Ibidem*, p. 35.

⁴⁸⁸ *Ibidem*, p. 135.

dicha institución⁴⁸⁹. Todo para concluir que la escuela es más que un servicio público proveedor de conocimiento y remite a unos valores y principios determinados. De esto se sigue que su calidad no podrá medirse por la satisfacción de sus clientes entendidos como alumnos o padres, ni siquiera incluyendo al personal que trabaja en ella, sino por el cumplimiento de sus finalidades, las que fundamentan y hacen posible la escuela. Ahora bien, cabe preguntarse por quién pueden ser juzgados como pertinentes estos principios. Meirieu defiende que en una democracia los principios fundadores de la escuela no remiten a la elección de los ciudadanos sino a las condiciones *a priori* que hacen posible esta democracia. Así que, *more kantiano*, el fundamento último sería una suerte de imperativo categórico de la escuela que se concretaría en «educar y enseñar a los niños para que puedan tomar parte en la vida democrática»⁴⁹⁰. A nuestro juicio ese enunciado no goza de la fundamentación universal kantiana, pero sí conlleva la misma aspiración a que la acción propuesta sea -parafraseando las formulaciones del imperativo de Kant- universalizable, «pueda ser paradigma para el resto de la humanidad», y tome a los educandos como «fines en sí mismos» y no «sólo como medios» para conseguir el fin de la democracia universal⁴⁹¹.

Pero si siguiéramos a Meirieu en su línea universalista, podríamos añadir otra vía de legitimidad distinta de la del imperativo categórico que él propone: la que proviene del hecho que si la calidad es la satisfacción de las expectativas, éstas tendrían que ser las de *todos* los implicados⁴⁹². Entre estos implicados habría que incluir también a la administración pública como representante de los intereses de la sociedad en general, incluso quizá al currículum entendido como contenido

⁴⁸⁹ MEIRIEU, P.: *En la Escuela hoy*. Barcelona, Octaedro/Rosa Sensat, 2004, pp. 24-25.

⁴⁹⁰ Ibidem, p. 26.

⁴⁹¹ Véanse la primera y la segunda formulación del imperativo categórico en que se apoya Meirieu en KANT, I.: *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, Alianza, 2002, pp. 104 [Ak. IV, 421] y 116 [Ak. IV, 429].

⁴⁹² APEL, K-O.: *Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia*. Buenos Aires, Almagesto, 1992, pp. 5-9.

prescriptivo y como medio de aprendizaje. Y tampoco habría que ladear el valor de la eficacia, que es siempre un deber ético⁴⁹³, y que está además entre los valores constitutivos de Occidente y de la Modernidad⁴⁹⁴, cosa que suele hacerse desde algunos discursos autoproclamados humanistas y con los que Meirieu presenta en ocasiones -quizá por exceso de ambigüedad- algunas concomitancias⁴⁹⁵.

En cualquier caso, independientemente del argumento universalista que sigamos, para Philippe Meirieu la escuela de la democracia es la que consigue al mismo tiempo *domesticar* y *emancipar*⁴⁹⁶. Domesticar para permitir la entrada a la *domus*, la casa que es allí donde el niño llega y en la cual se debe integrar, aunque sea para marcharse o transformarla.

Traducción al binomio sólido/líquido

Según el autor del *Frankenstein educador* la *emancipación* es la condición de posibilidad de la libertad y de la historia. Los niños necesitan ser domesticados para la *domus* tanto como ésta necesita domesticar niños para perpetuarse. Nuestro autor teme que si el acto educativo tal como lo propone se abandonara se extinguiría la propia estructura cultural. Aunque más bien, siguiendo la lógica del argumento de la *domus*, lo que se extinguiría sería la estructura cultural sedentaria, no la cultura por completo⁴⁹⁷. Si bien es cierto que las culturas nómadas son sustancialmente distintas de las sedentarias, entre otras cosas, en relación al predominio de la oralidad y la ausencia o el abandono (los papeles y las piedras pesan como para cargarlas) de la escritura. Con todo, y aplicando un poco

⁴⁹³ ROMÁN, B. (Coord.): *Por una ética docente*. Bilbao, Grafite, 2003, pp. 39-60.

⁴⁹⁴ Véase FULLAT, O.: *Valores y Narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

⁴⁹⁵ Véase MEIRIEU, P.: *Frankenstein educador*. Op. cit. pp. 138 y ss.

⁴⁹⁶ MEIRIEU, P.: *En la Escuela hoy*. Op. cit. p. 28.

⁴⁹⁷ Véanse SLOTERDIJK, P.: *Règles pour le parc humain* y *La Domestication de l'Être*. Ambos en París, Les Mille et Une Nuits, 2000.

de perspectiva histórica, habría que considerar que tal vez la falta de universales absolutos -esencia de la Postmodernidad- sólo supone otro cambio de época más en la historia, no la desaparición de ésta, ni de la cultura o de la humanidad, y creemos que ni siquiera de la pedagogía. De igual modo que para el biólogo o el geólogo un cambio climático, aún en el caso de llevar a la extinción de la especie humana, no es en sí mismo ningún daño intrínseco para el planeta.

Ocurre que cuando Meirieu plantea la desaparición postmoderna de los absolutos y las referencias sólidas nos dice que se puede pensar la nostalgia de aquéllos no como una carencia sino como una oportunidad, pudiendo pasar los educadores de tener referencias locales a universales. En concreto propone soñar con que esas referencias «ya no se hereden del pasado sino que se construyan por la inter-argumentación recíproca»⁴⁹⁸. Lo sorprendente es que, ante la provisionalidad de todos los sistemas de referencia que Meirieu confirma, la tarea educativa podría entenderse y llevarse a cabo, más que nunca, como un viaje del siguiente tipo: como la de un navegar donde el quehacer del educador no es otro que poner jalones y dar someras indicaciones que permitan orientarse. Una especie de navegar donde hay que ir cambiando de rumbo una y otra vez según las tensiones que encuentra el educador hacia, eso sí, una finalidad previamente determinada en los principios y las finalidades de la educación⁴⁹⁹. Nadar y guardar la ropa. Admitiendo que no hay sistema de referencia que no sea provisional pero guardando para la escuela los grandes valores -relatos- de la emancipación, la verdad, el laicismo y, en definitiva, la universalidad y universalización de éstos, entre otros, valores⁵⁰⁰.

⁴⁹⁸ MEIRIEU, P.: *En la Escuela hoy*. Op. cit. p. 212.

⁴⁹⁹ Ibidem, pp. 212-213.

⁵⁰⁰ Meirieu dedica varias páginas de *En la escuela hoy* a asentar como principios de la escuela a estos y otros valores. Como ya se puede entrever en el título, este punto se ha desarrollado especialmente en MEIRIEU, P.: *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona, Graó, 2004.

Esta contradicción lleva a Meirieu a escribir lo siguiente: «Frente a las contradicciones con las que se encuentra, el educador tiene diversas posibilidades: 1) dejar una de las dos posibilidades de forma arbitraria; 2) oscilar de una a otra según los momentos; 3) asumir las contradicciones en forma de una tensión interna fecunda, capaz de contribuir a la invención de dispositivos que permitan integrar y, si es posible, superar los dos polos. La pedagogía se remite a esta última hipótesis que explica Edgar Morin: "El problema del pensamiento complejo es pensar, a la vez, sin incoherencia, dos ideas que son contradictorias"»⁵⁰¹. Pero éste es *avant la lettre* el planteamiento postmoderno. Y no nos parece que pueda, ni mucho menos, asimilarse una «pedagogía oximorónica» tan clara como la que se desprende de la cita de Meirieu, a un proyecto universalizador en el sentido moderno que, por otra parte, él explícitamente defiende.

En su optimismo ilustrado Meirieu ha declarado que la tarea de enseñar es ahora más difícil que nunca pero más estimulante, y que la enseñanza era extraordinariamente más mediocre ayer que hoy. Y ha dicho que los jóvenes docentes deberán ahora más que nunca tener la capacidad de percibir los momentos de intensidad pedagógica sea cual sea lo que pase y sin importar el lugar donde ocurra⁵⁰². Sin embargo, en otra parte de su libro afirma la necesidad que los aprendizajes escolares deban ser objeto de una programación rigurosa y respetada por todos los docentes. Por un argumento de equidad, todos los alumnos del territorio nacional habrán de tener las mismas referencias para poder desplazarse sin ser penalizados⁵⁰³. Por mucho que haya que entender esta afirmación dentro del sistema escolar francés desde el que escribe su autor, no nos parece coherente con la visión del educador y del mundo que él mismo ha propuesto, como se ve en las citas de unas líneas más arriba y que, dicho sea de paso, forma ya parte de la batería de tópicos pedagógicos que,

⁵⁰¹ Ibidem, p. 88.

⁵⁰² BAUMARD, M.: «Enseigner, ou comment déclencher le désir» [Entrevista a Catherine Henri y Philippe Meirieu], *Le Monde de l'Éducation*, julio-agosto 2005, núm. 338, pp. 71-73.

⁵⁰³ MEIRIEU, P.: *En la Escuela Hoy*. Op. cit. p. 104.

creemos, responde a la emergencia del nuevo imaginario social líquido⁵⁰⁴.

Aludía Meirieu en el primer párrafo que le hemos dedicado a que una educación no universalista conllevaría la exclusión de muchos sujetos, en tanto que, en atención a sus diferencias culturales, deberían recibir otro tipo de educación coherente con su contexto. Evidente. Pero lo que también parece excluyente (siempre bajo los supuestos ontológicos postmodernos que ya hemos explicado) es querer incluir en una educación universalista (que implícita o explícitamente contiene un supuesto de superioridad sobre las particularidades) a sujetos cuyas tradiciones no comparten los valores, creencias y pautas de conducta pretendidamente universales. No enseñar «determinadas cosas a determinadas personas» significa para Meirieu «confesar que lo que se enseña “no vale para todos”, es decir, en último término, que no conlleva ninguna universalidad y pierde toda legitimidad»⁵⁰⁵. Es obvio que se parten de supuestos distintos y que para el autor comentado se considera la universalidad como condición necesaria de la educación. Incluso habla de la uniformidad de contenidos que deben formar parte de los currículos como representación de la «concordancia entre los hombres». Nos parece que el pensamiento de Meirieu respira por la herida del declive de las grandes instituciones⁵⁰⁶. Sólo con lo dicho hasta ahora ya se hace patente el choque de imaginarios, estando adscrito el pedagogo francés al del proyecto moderno y siendo la suya una pedagogía, si se quiere, relativamente líquida en algunos aspectos de sus medios, pero inequívocamente sólida en sus fines y en el modelo de persona y sociedad que pretende favorecer.

⁵⁰⁴ A modo de ejemplo, HARGREAVES, A.: *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro, 2003, pp. 203 y ss.

⁵⁰⁵ MEIRIEU, P.: *Frankenstein educador*. Op. cit. p. 136.

⁵⁰⁶ Véase DUBET, F.: *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa, 2006.

2.9. Gérard Guillot y la pedagogía de la autoridad

Discurso y propuestas

Autoridad viene de autor. Y autor es alguien que crea o aumenta, entre otras cosas, las posibilidades de desarrollo y formación de una persona⁵⁰⁷. Si eso es así, no hay pedagogo ni pedagogía sin autoridad. Nos debemos preguntar, entonces, si puede haber una *autoridad líquida* para constituir una pedagogía también de esas características.

Las décadas de intensa reflexión pedagógica alrededor de la relación entre autoridad y educación no parecen haber desvanecido la confusión reinante en la comunidad educativa ni en la sociedad en general. Este hecho es fácilmente constatable tanto en conversaciones informales y entrevistas con profesionales de la educación como en debates populares y publicaciones, sobretodo si éstas no son específicamente de educación. Ante los conflictos existentes en institutos y escuelas, uno de los mensajes más comunes al respecto es el lamento por la pérdida de autoridad y la necesidad de recuperarla (es el caso de autores mediáticos que también tratamos en esta sección como Salvador Cardús o Gregorio Luri). Pero al paso de esta afirmación aparece Philippe Meirieu y nos dice: «Se pierde el tiempo *restableciendo la autoridad* cuando lo que haría falta es *instituir*la»⁵⁰⁸. Es decir, que quizá hay una forma de entender la autoridad que todavía no ha sido aplicada en el conjunto de las instituciones educativas y sería bueno hacerlo. Una autoridad que poco tendría que ver con nostalgias de no se sabe qué autoridades perdidas. Autoridades como la que comentaba el Presidente de la República Francesa en su *Carta a*

⁵⁰⁷ La palabra autoridad es la derivación de la *auctoritas* latina, y ésta de *auctor*, que refiere a «creador, autor» y a la vez deriva de *augere*: «aumentar, progresar». COROMINAS, J.: *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos, 1973.

⁵⁰⁸ MEIRIEU, P.: «La télécommande et l'infantile». *Medium*, núm. 2, 2005. Citado por Gérard Guillot en la introducción de *La autoridad en la educación*. Madrid, Popular, 2007.

los educadores del 4 de septiembre de 2007: «Deseo que los alumnos se descubran cuando están en la escuela y se levanten cuando el profesor entra en la clase»⁵⁰⁹. Debe ser por eso que, considerándose una asignatura pendiente, continúan apareciendo publicaciones científicas tomando como centro esta temática. Es el caso de *La autoridad en la educación* de Gérard Guillot⁵¹⁰ o *La autoridad del profesor* de María Rosa Espot⁵¹¹, que quieren ser una denuncia a un cierto uso abusivo, tanto de la misma «autoridad educativa» como de la palabra «autoridad» en educación.

El pedagogo francés habla de una autoridad dañada asociada a lo que considera una sociedad adolescéntrica, al modo en que Meirieu habla de los *niños rey*⁵¹², enfatizando la desvalorización de la noción de adulto después de la Segunda Guerra Mundial en favor de la idea de juventud⁵¹³. En este sentido se nos dice que la sociedad de hoy refleja el concepto de autoridad al que estuvo sometida durante mucho tiempo. Una autoridad a menudo basada en el dominio y el poder, queriendo educar o formar según un modelo sólido a todos los alumnos de un mismo modo, con un mismo molde, sin tener en cuenta lo que en nuestra época conceptualizamos como diversidad o individualidad de cada uno. De hecho, están al orden del día los análisis que piensan como consecuencia de aquella forma de entender la autoridad en educación (junto a las novedades y comodidades que oferta la sociedad de consumo), la aparición de un sector de educadores, profesionales y padres y madres, que ponen pocos o nulos límites y que son mucho más permisivos con sus hijos o educandos de lo que en el pasado se fue con ellos mismos⁵¹⁴. Unos progenitores que actúan según el supuesto (consciente o no) que dar a sus

⁵⁰⁹ SARKOZY, N.: *Carta als educadors*. 2007. [Traducció d'Àngels Campà] Disponible en: <http://www.edu21.cat/ca/continguts/65>

⁵¹⁰ GUILLOT, G.: *La autoridad en la educación*. Madrid, Popular, 2007.

⁵¹¹ ESPOT, M^a R.: *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid, Praxis, 2006.

⁵¹² Véase MEIRIEU, P.: *El món no és cap joguina*. Barcelona, Graó, 2007.

⁵¹³ GUILLOT, G.: *La autoridad en la educación*. Op. cit. p. 85.

⁵¹⁴ Entre la literatura más reciente destacamos a WILD, R.: *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona, Herder, 2006.

hijos todo lo que ellos mismos quisieron y no pudieron tener es un derecho y un beneficio para sus hijos del cual no les pueden privar. Se habla, pues, de una sociedad adolescéntrica como un momento de confusión de papeles en las familias, donde no se sabe quién es quién y la verticalidad de las relaciones familiares deviene más bien horizontalidad entre padres e hijos. A la vez, el aumento de núcleos familiares cada vez más pequeños y fragmentados ha conllevado en muchos casos la separación de la figura de los abuelos. Una figura que (en ocasiones aunque no siempre), a través de su bagaje y sus relatos de experiencia, era importante por lo que hace al establecimiento de las relaciones de autoridad de las que enseguida hablaremos. Esta es la dirección de la queja de muchos pedagogos y de Guillot: el tiempo, el de la historia, ha dejado de ser en sí mismo una autoridad. Dando a entender que la mayoría de jóvenes de hoy no se siente heredera del pasado y la inmediatez destruye la paciencia y la conciencia del tiempo, necesaria, ésta última, para que crezca la autoridad. Tal que así, la crisis de la autoridad sería una crisis de la relación con el tiempo.

Si los niños reconocen tanto la autoridad como su carencia, ¿sobre quién reina el niño rey? Sobre el adulto manco de de autoridad. La causa de esta situación la atribuye también Guillot al miedo al autoritarismo y se puede considerar cristalizada simbólicamente en los hechos del Mayo del 68, que mandarían al destierro la idea de autoridad. Una idea de autoridad basada en el establecimiento de límites de acción que fue ladeada, según Guillot, por el cacareado «prohibido prohibir». Y es que se nos dice que la autoridad es autorizar a ser, pero no autorizar a hacer cualquier cosa, al tiempo que se reivindica la necesidad de algunas prohibiciones. Entre éstas se distinguirían las simbólicas (fundadoras de la humanidad compartida, tales como matar o el incesto) y las legales (establecidas por una comunidad para organizar la convivencia y el trabajo en común). El argumento es que una vez algo es prohibido, por oposición, el resto queda permitido. Igualmente,

cuando un educador ha aprendido a prohibir ya ha aprendido a autorizar⁵¹⁵.

Pero vamos a distinguir ya entre las distintas formas de entender la autoridad y las apuestas pedagógicas que se pueden derivar de ellas. Hace una treintena de años el profesor Esteve Zarazaga publicaba un libro que se ha convertido en referencia: *Autoridad, obediencia y educación*⁵¹⁶. Ya entonces se constataba que cuando los educadores creían estar hablando de autoridad, acababan haciéndolo de poder, jerarquía, disciplina, prestigio, superioridad, autoritarismo... y de este modo se dificultaba el poder entenderse entre ellos. Sobretudo hay que poner especial énfasis en la distinción con la palabra *poder*. Tal como explica Álvaro D'Ors -otra referencia de todos los estudios sobre el tema- remontándose a la *res publica* romana, una cosa era la *auctoritas* y otra la *potestas*. Sobre la primera se sustenta el derecho (*ius*), sobre la segunda la ley (*lex*). Y la autoridad funda el derecho a través de la sabiduría socialmente reconocida (*prudentia*). De modo que mientras que la autoridad se basa en la *iuris prudentia* y constituye el derecho, la ley es un acto de potestad, de imposición, por parte de quien tiene la *iuris dictio*⁵¹⁷. Para D'Ors, como para todos los que le han seguido⁵¹⁸, la autoridad es esencialmente *el reconocimiento social de un saber*. No es una cualidad que una persona pueda poseer sino una relación en la cual uno le reconoce un saber al otro. Y, por tanto, así como el poder sí se puede delegar (es el caso de los apoderamientos de una persona por otra, cuando se delega la voluntad mediante el mandato -la cesión del poder de la mano, *manum dare*-), la autoridad no. De tal modo que en una relación de poder basada en la fuerza ejercida contra alguien no hay

⁵¹⁵ GUILLOT, G.: *La autoridad en la educación*. Op. cit. pp. 66-77.

⁵¹⁶ ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid, Narcea, 1977.

⁵¹⁷ D'ORS, Á.: «Autoridad y potestad» y «*Lex y ius* en la experiencia romana de las relaciones entre *auctoritas* y *potestas*», en *Escritos varios sobre el derecho en crisis*. Roma-Madrid, CSIC, 1973, pp. 93-108 y 87-91. También recogido en sus *Ensayos de teoría política*. Pamplona, Eunsa, 1979, especialmente los capítulos IV, VI y VII.

⁵¹⁸ Referente a la idea de autoridad, véase especialmente DOMINGO, R.: *Auctoritas*, Editorial Ariel, Barcelona, 1999.

autoridad. Y es que, tal como decía Jaspers «la proporción del uso de la fuerza es el módulo con el que se mide la desaparición de la autoridad»⁵¹⁹. Así, la autoridad es el reconocimiento de un saber, de un prestigio y de una superioridad de una persona sobre las otras en virtud de la cual se le profesa, también, un crédito o una fe. Es decir: en la persona que tiene autoridad, se cree.

Visto lo dicho, no parece un tema menor el preguntarse por el papel de la autoridad en un maestro y educador suscriptor de la pedagogía líquida. ¿Qué dice Guillot? Que lo primero que debe hacer el educador es «autorizar: autorizar a existir, a crecer, a aprender, a equivocarse, a ser reconocido y respetado en su condición humana, a creer, a querer...»⁵²⁰. En la línea de Hanna Arendt (a quien el pedagogo francés cita a menudo), autorizar sería dar la bienvenida a la novedad, a aquello que de nuevo trae cada recién llegado. Vista así la autoridad no es sino un acto de confianza: en la humanidad y en el otro.

Y para implementar este tipo de autoridad, Guillot defiende que todo educador debe tener una formación filosófica, pues afirma que, «sin lugar a dudas», «un maestro provisto de una reflexión a partir de Kant, Arendt, Habermas... está mejor preparado para responder a un alumno que lo insulta, llora de rabia porque fracasa siempre, a un padre que le exige más disciplina, a otro que quiere más creatividad, etcétera». Y lo está porque apoya su acción no directamente en «prejuicios, convicciones, reproducciones o herramientas» sino en la reflexión sobre éstos. Es decir, formar a un educador es «aclara la conciencia de sus elecciones, de su práctica y de sus balances»⁵²¹.

Con todo, a partir del trabajo de Guillot quedan dibujadas dos autoridades distintas: la que construye y la que destruye. Serían análogas a la «liberadora» y la «esclavizante» de que

⁵¹⁹ JASPERS, K.: «Libertad y autoridad». *Universitas*, vol. I, núm. 3, 1963. p. 229. Citado en ESTEVE ZARAZAGA, J.M.: *Autoridad, obediencia y educación*. Op. Cit., p. 181.

⁵²⁰ GUILLOT, G.: *La autoridad en la educación*, Op. cit. p. 19.

⁵²¹ *Ibidem*, p. 182.

hablaba el profesor Esteve. La esclavizante -o la que destruye- es la que utiliza a las personas como medio para alcanzar sus propios deseos y objetivos. Una autoridad contraria a la segunda formulación del imperativo categórico kantiano que nos conmina a considerar al otro como un fin en sí mismo y nunca sólo como un medio⁵²². Es también la de los educadores y padres que quieren hacer de su educando e hijo lo que ellos son, querrían haber sido o querrían ser. Por el otro lado, la autoridad *liberadora* -que construye- es la que se esfuerza en fomentar -autorizar- el crecimiento personal y libre del educando. Esta autoridad, para Guillot, es sinónimo de buen trato (*bientraitance*) ya que educar debe ser tratar bien a las personas que acaban de llegar (al mundo, a la vida, al país, al estudio de una materia...) y que necesitan ayuda para poderse desenvolver. En el fondo, es algo así como recordarnos que: sin sonrisa no hay autoridad.

Traducción al binomio sólido/líquido

Kerschensteiner escribió que «la autoridad es, en materia de educación, una condición *sine qua non*»⁵²³. Tal como sugiere Esteve, ¿acaso no es, aquél en quien reconocemos una superioridad y ejerce en nosotros una atracción hacia un mejor ser que él representa, un maestro?⁵²⁴

Si -como se ha dicho- la crisis de la autoridad tuviera su raíz en una crisis de la relación con el tiempo, ésta podría ser

⁵²² Este sería el tipo de autoridad que, según Guillot, corresponde al experimento del psicólogo de Yale Stanley Milgram, quien exploró el tipo de autoridad que permitió que centenares de miles de personas «normales» (y no necesariamente antisemitas), participaran activamente en el exterminio de millones de judíos por el hecho de serlo en los campos de la muerte nazis. Cabe decir que el 70% de los sujetos del experimento llegaron al punto de provocar la muerte a los otros por el mero hecho de recibir la orden. Véase su artículo «Behavioural Study of Obedience», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, núm. 67, pp. 371-378, o bien *Obediencia a la autoridad: un punto de vista experimental*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1980.

⁵²³ KERSCHENSTEINER, G. *El alma del educador*. Barcelona, Labor, 1934, p. 79. Citado en ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: *Autoridad, obediencia y educación*. Op. cit.

⁵²⁴ ESTEVE ZARAZAGA, J.M.: *Autoridad, obediencia y educación*. Op. Cit. p. 198.

también la que explicara la crisis de la educación actual. Entendida como una crisis de la pedagogía sólida (ese modo de entender la educación). Y es que la metáfora de lo líquido nos refiere, en última instancia, a una específica experiencia del tiempo. Un modelo temporal basado en el presente y que otorga cada vez menos importancia a la historia, esto es, a las relaciones y a la importancia vital de (en palabras de Koselleck): la experiencia del pasado y la expectativa del futuro. En suma, cabría poca duda de que una cierta idea de autoridad tiene el papel de clave de bóveda en el modelo pedagógico sólido. Pero ni la fórmula «prohibido prohibir» ni el Mayo del 68 en general pueden considerarse ocurrencias afortunadas de sujetos autónomos encarnados en individuos concretos, sino la expresión histórica de un imaginario social que ha permitido tener y ser -en ese momento- ampliamente recibidas esas «ocurrencias». Luego habría que preguntarse si, en este nuevo imaginario social, el modelo pedagógico líquido cuenta también con un papel protagonista para la noción de autoridad, aunque sea otra versión de ésta.

En base a lo expuesto hasta ahora hemos barajado dos formas distintas de ser *autor* y ejercer la *autoridad* en educación. La primera, querer y creer ser *autor del otro*. Una autoridad, ésta, que prohíbe ser uno mismo, una autoridad que, tal como le gusta decir a Guillot, no crea sino destruye. La segunda, en cambio, es ser *autor de situaciones educativas* que autoricen progresivamente al niño a ser autor de sí mismo. Naturalmente que ningún autor (o casi) querrá que se signifique con esto el plegarse a los deseos del niño (aquí Guillot nos remite al Neill de Summerhill). Y podríamos añadir que si Rousseau ya diferenciaba entre la necesidad necesaria y la superflua, Epicuro lo hacía entre placeres necesarios, naturales pero no necesarios, y ni naturales ni necesarios. Platón distinguía entre necesarios, innecesarios e ilícitos, mientras que Buda enseñaba que el deseo era la fuente del sufrimiento humano ya que éste aparece al no poder realizarse todo lo deseado. Pero en cualquier caso, -aun pecando de anacronismo reduccionista- en lo

que estarían todos ellos de acuerdo es en que hay deseos especialmente perjudiciales e inaceptables. Podríase, entonces, resolver por esta vía que la autoridad del educador debe «crear y hacer crecer» un saber (y un desear y un saber desear) tamizado por el respeto a los otros y a la ley. En el sentido que para que un niño pueda ejercer su libertad y «hacer y ser lo que quiera», necesita de un adulto que se relacione con él como una figura de autoridad. Tal como dijo Jaspers: «la libertad está llena de contenido sólo mediante la autoridad a la cual obedece. La autoridad es verdadera sólo cuando despierta la libertad»⁵²⁵.

Aun de acuerdo con la cita de Jaspers, es preciso reconocer su cierta ambigüedad. Es evidente que la idea de autoridad «liberadora», en los términos en que se formuló en su momento, está pensada para una pedagogía moderna con ideales de emancipación de los educandos y respeto a sus características personales. Luego para ser más precisos, si nos referimos a la autoridad del maestro como la cualidad del que «crea o aumenta las posibilidades de desarrollo y formación de una persona», o la del que «da la bienvenida a la novedad, a aquello que de nuevo trae cada recién llegado», encaja perfectamente con la pedagogía líquida. Aunque podría argüirse que también éstas definiciones son o pueden ser propias de una pedagogía moderna y sólida, nos parece que, sobretodo en el segundo entrecomillado, esta idea de autoridad encuentra su equivalente pedagógico en una pedagogía líquida con la que comparte esa disposición de «atención a la novedad». No nos atrevemos a adjetivar este tipo de autoridad como *líquida*, aunque sí sería una autoridad caracterizada por favorecer un u otro tipo de desarrollo en función de cada individuo. Es decir, de adaptar la forma del contenido al continente, lo que se quiere significar con la metáfora de lo líquido.

⁵²⁵ JASPERS, K.: Op cit. Citado en ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: *Autoridad, obediencia y educación*. Op. Cit. p. 181.

Si atendemos a la idea de autoridad como «saber socialmente reconocido», también encajaría con nuestra noción de pedagogía líquida, pero siempre que ese «saber» se refiriera a los medios y a los fines de este tipo de pedagogía. Es decir, que este saber se refiriera a un cierto modo de educar y de ser maestro, al que se vale de medios líquidos para lograr un educando con una idea no absoluta del mundo. Si, por contra, esa autoridad y ese «saber» se refiriera a los contenidos de la educación, es decir, al conocimiento que se debe transmitir a los alumnos y que es almacenado y detentado por el maestro, sería más propio de una pedagogía sólida y probablemente transmisiva y con una baja posibilidad de discusión de los contenidos.

Finalmente, en referencia a la noción «esclavizante» de autoridad, donde el educador es el autor de la criatura cual Dr. Frankenstein, es obviamente una propuesta de práctica sólida, pero ni siquiera sería pensable como educativa o como parte de un discurso pedagógico tal como entendemos hoy la educación en nuestras sociedades, ya sean modernas o postmodernas.

2.10. Erica McWilliam y su «unlearning pedagogy»

Discurso y propuestas

«Unlearning pedagogy» es una pedagogía líquida. El sintagma puede entenderse como «desaprendiendo la pedagogía» o «la pedagogía del desaprender». Y probablemente ambas lecturas son correctas en el planteamiento de la profesora de Queensland. Su tesis es que nuestros hábitos de enseñanza y aprendizaje pueden ser útiles y a la vez mortales. Útiles si vivimos y trabajamos con unas condiciones predecibles y estables, mortales si se derrumban los cimientos del mundo en, por y para el que hemos aprendido⁵²⁶.

La autora explica como la mayor parte de rutinas pedagógicas de que disponemos funcionan y están pensadas para entornos sólidos. Hábitos de pensamiento, de compromiso, de resolución de problemas. Descomponer los retos complejos en partes, las planificaciones sistemáticas previas a la acción, el esquema introducción-cuerpo-conclusión de decir lo que se va a decir, decirlo y después decir lo que se ha dicho, pasar al plan B si no funciona el plan A, hacer listas de tareas, etc. En esta línea se argumenta también que algunas modas pedagógicas -como la del *lifelong learning*- pueden ser más bien un proyecto económico, social y epistemológico dedicado a delimitar más que a expandir las subjetividades de los aprendices expuestos a él.⁵²⁷ Con lo que los dispositivos de *lifelong learning* pueden ser en sí mismos más favorecedores de hábitos mortales.

La pedagoga australiana habla de prácticas pedagógicas mortíferas en el sentido que -siempre en términos sociales-, si educar en el presente y el futuro es preparar para la vida,

⁵²⁶ McWILLIAM, E.: «Unlearning Pedagogy». *Journal of Learning Design*. vol. 1, núm. 1, 2005, pp. 1-11.

⁵²⁷ FALK, C.: «Sentencing Learners to Life: Retrofitting the Academy for the Information Age». *Theory, technology and Culture*, vol. 22, núm. 1-2. Citado en McWILLIAM, E.: «Unlearning Pedagogy». Op. cit. p. 2.

educar en el pasado, en un mundo tan cambiante, puede ser preparar para la muerte. McWilliam se apoya en las tesis de Bauman según las cuales el mundo líquido sobre el que tanto hemos abundado no es ya una mera posibilidad futura sino una realidad presente. En base a esto, McWilliam expone sus «siete hábitos mortales del pensamiento pedagógico ya maduros y listos para ser desaprendidos».

El primer hábito mortal a desaprender es el de *cuanto más aprendizaje, mejor*: «La aparente Verdad de nuestro benemérito mantra pedagógico según el cual *aprender es todo lo que cuenta*». Lo necesario es aprender a olvidar, «en este marco de liquidez social el olvido (*forgetting*), lo que Bauman llama desaprendizaje (*de-learning*) deviene tan importante como el aprendizaje»⁵²⁸.

El segundo, que *los profesores deberían saber más que los estudiantes*. Se refiere McWilliams a que no saber más de las propias materias y asignaturas que los estudiantes no tiene que ser una ignorancia perjudicial sino útil y suponer un valor pedagógico añadido. Puede ser algo habitual en el mundo social líquido y se trata de aprender a aplicar aquel principio de resiliencia de «saber qué hacer cuando no se sabe qué hacer».

Como corolario del hábito anterior, el tercero es el de *los profesores lideran, los estudiantes les siguen*. La autora defiende que la actual economía del conocimiento hace este hábito potencialmente mortal y aduce el ejemplo del fenómeno IKEA. La empresa provee unas piezas y el cliente las ensambla, pero son ambos los que «co-crean valor». De forma que profesor y estudiante deberían «estar mutuamente envueltos en ensamblar y desensamblar productos culturales»⁵²⁹.

El cuarto hábito pedagógico mortal en la Modernidad Líquida según McWilliam es el de *los profesores evalúan, los estudiantes*

⁵²⁸ McWILLIAM, E.: «Unlearning Pedagogy». Op. cit. p. 3.

⁵²⁹ Ibidem, p. 5.

son evaluados. El quinto que el *currículum* debe estar preparado y completo con antelación. El sexto que cuanto más conozcamos a nuestros estudiantes, mejor. Y el séptimo, que nuestras disciplinas pueden salvar el mundo, la mortandad de lo cual la autora espera que demuestre su consideración de los seis anteriores.

Traducción al binomio sólido/líquido

La pedagogía líquida que propone esta profesora australiana es, por un lado, la de desaprender la vieja y sólida pedagogía y sus principios, y por otro, poner en el centro el hábito de desaprender u olvidar lo aprendido.

Esta autora toma como referente el diagnóstico sociológico de Zygmunt Bauman y las nuevas pautas sociales de la Modernidad Líquida, a partir de las cuales elabora su desiderata pedagógica. Y aunque el único trabajo que ha publicado sobre el asunto hasta el momento presenta reflexiones interesantes no tienen la profundidad ni la fundamentación como para poder hablar de una pedagogía o un sistema pedagógico en sentido estricto.

No obstante, se prefiguran algunos elementos que creemos podrían ser componentes de una pedagogía líquida acorde con la definición anunciada al principio de esta sección. Para empezar, la cuestión del hábito del olvido o aprendizaje terciario, del que -tomándolo de Bateson- ya nos habla Bauman como habilidad principal para sobrevivir en una sociedad moderna líquida caracterizada por ser una sucesión continua de nuevos inicios y finales. También apunta el tema de la ignorancia del maestro, la necesidad de improvisar sobre la marcha y compartir tanto el conocimiento como el desconocimiento con los estudiantes. Defiende la autora el que no haya un currículo fijo, rígido y definido previamente al momento en que debe ser aplicado, sugiriendo esto que el papel de guía y director del proceso de

aprendizaje no tenga que ser siempre el maestro. El modelo de la red se postula también como modelo pedagógico de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, el problema postmoderno del conocimiento y la objetividad del mismo plantea también interrogantes a la hora de la evaluación de los estudiantes. Si la legitimación del saber es relativa y la tradicional autoridad del profesor en su materia está en duda, cabe replantearse también los criterios con que se puede y debe evaluar a los alumnos. Y por último, con arreglo al séptimo hábito y en coherencia con todo lo expuesto, nos dice McWilliam - parecidamente a como decía Nietzsche en el segundo prefacio a *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*-, que no hay que esperar de todo esto, casi como resultado, proyectos... ni tampoco una fórmula mágica que vaya a salvar el mundo⁵³⁰. El tiempo de las utopías se terminó y no hay más que coexistencia de pequeños relatos, también pedagógicos, pero sin pretensión de universalidad.

⁵³⁰ NIETZSCHE, F.: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, Tusquets, 2000, p. 27.

2.11. António Nóvoa y las propuestas de la historia del futuro

Discurso y propuestas

Queremos hacer hincapié en un trabajo propositivo del profesor Nóvoa en el que plantea los retos pedagógicos del futuro a partir de los del pasado. En una operación similar a la que desarrollaremos también nosotros en la tercera parte de la tesis -y también inspirada en Koselleck-, Nóvoa repasa algunas ideas, proyectos y tensiones del pasado para trasladarlas a nuestro futuro⁵³¹. Es su historia del futuro.

Nóvoa acota un primer tiempo histórico (finales del XIX) en el que sitúa la consolidación del modelo escolar obligatorio, público y homogeneizador (*The one best system*, en expresión de Tyack), y lo describe como instrumento para afirmar la identidad nacional y preparar para la nueva sociedad industrial, formando uniformemente a los maestros a través de las escuelas normales⁵³². A partir de este modelo escolar identifica tres espacios de evolución que se han ido concretando en los siguientes: a) el retorno de las formas de educación familiar y la expansión del *homeschooling*; b) la consideración de la educación como un bien privado y la petición al Estado de que se abstenga de intervenir en el mercado de los servicios educativos; y c) la tecnologización y deshumanización de la enseñanza a través de centros de aprendizaje virtuales a través de dispositivos electrónicos telemáticos.

La segunda época (inicios del XX) la organiza el pedagogo portugués alrededor de la «escuela nueva» y la «pedagogía moderna» a través del *Transformemos la escuela* de Ferrière y *La escuela a medida* de Claparède (ambos de 1920). Sus principios, como sabemos: la educación integral, activismo metodológico, autonomía de los educandos y diferenciación pedagógica. Al

⁵³¹ NÓVOA, A.: «Educación 2021: para una historia del futuro». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29, 2009, pp. 181-199.

⁵³² *Ibidem*, p. 183.

parecer de este autor, la idea de integralidad y la consiguiente sobrecarga que ha ido produciendo en la institución escolar ha dado lugar a cuatro tendencias en la actualidad, a saber: a) mantenimiento del status quo de los sistemas burocráticos de enseñanza; b) reescolarización, colocando la escuela en el centro de la colectividad otorgándole tareas sociales o bien enfocándola en el regreso a la centralidad del saber y el aprendizaje; c) desescolarización, expansión del modelo de mercado o bien creación de redes de educandos y educadores al modo de Illich; d) crisis y desintegración del sistema. Finalmente, el tercer tiempo que emplea el profesor Nóvoa es el del último tercio del siglo XX y lo identifica con la desescolarización de la sociedad en relación al triunfo de un cierto enfoque de la educación permanente.

De todo este repaso histórico extrae el profesor portugués algunas conclusiones y propuestas para la pedagogía del mañana. En primer lugar, se muestra a favor de un sistema público pero no homogéneo y con una pedagogía diferenciada. En segundo lugar apuesta por una pedagogía no integralista o no centrada en la integralidad y sí fundamentalmente preocupada por transmitir y hacer aprender el saber disponible. Una escuela centrada en el aprendizaje y contra una idea de *lifelong learning* bajo el principio de empleabilidad que comenzó siendo un derecho, para pasar a ser una necesidad y acabar en una obligación⁵³³. Para Nóvoa hay que «garantizar que todos los niños adquieran una base común de conocimientos» y, a la vez, «promover diferentes programas de escolarización adaptados a los proyectos e inclinaciones de cada uno»⁵³⁴.

Traducción al discurso sobre lo líquido

⁵³³ NÓVOA, A.: «Estat de la qüestió de l'educació comparada: paradigmes, avanços i impassos». *Temps d'Educació*, núm. 24, 2000, pp. 105-106. Ibidem, p. 191.

⁵³⁴ NÓVOA, A.: «Educación 2021: para una historia del futuro», Op. cit. p. 194.

António Nóvoa reclama para la escuela «en vez de homogeneidad y rigidez, diferencia y cambio», ni demasiado intervencionismo estatal ni demasiado poco, menos integralismo y más aprender conocimientos, independencia del mercado y un currículum en parte común aunque también diferenciado.

Una pedagogía líquida es claramente una pedagogía poco partidaria de las injerencias del Estado, y tanto se la podría abanderar un proyecto político liberal como otro libertario, siendo basados en la anarquía o en el libre mercado. En la liquidez de una pedagogía no está contenida una determinación enfocada hacia la empleabilidad o el cultivo de las humanidades.

En referencia a la diferenciación pedagógica, una pedagogía líquida puede ser acorde con ese principio, planificarse a *medida* y ser, efectivamente, líquida en sus medios. Pero también puede renunciar a ese principio diferenciador y trabajar con estrategias y actividades variables y cambiantes pero enfocadas siempre al grupo, promoviendo valores más colectivos y cohesionadores que individuales y diferenciadores. Sin que ello implicara hacer del colectivismo un dogma o un valor permanentemente a transmitir. En cualquier caso, de lo que no hay duda es que la pedagogía líquida es una educación a *medida*, pero no necesariamente a *medida* del educando sino a *medida* de las circunstancias, el entorno o el contexto social. Lo que nos lleva a situarla cercana a esa «libertad en la organización de escuelas diferentes, (...) construcción de diferentes proyectos educativos, (...) definición de trayectorias escolares y currículos diferenciados»⁵³⁵, que propone Nóvoa.

Respecto a la cuestión de la integralidad, en el sentido de una escuela total que pretende abarcar todas las dimensiones del ser humano, nos inclinamos a pensar que difícilmente una educación líquida que se adapta continuamente a la novedad y que promueve también esta capacidad en sus educandos puede aspirar a este tipo de educación integral. Aunque es obvio que, en última

⁵³⁵ Ibidem, p. 193.

instancia, toda educación que quiere preparar para la vida tiene una vocación integral en sentido amplio.

Sobre la escuela centrada en el aprendizaje, así expresado, parece difícil encontrar ningún planteamiento pedagógico no desescolarizador que niegue esta centralidad. Con todo, si nos referimos, como Nóvoa, a considerar «la importancia de las emociones, los sentimientos y la conciencia, (...) la memoria y la creatividad, (...) las teorías de la imprevisibilidad sobre el carácter inesperado e incluso “desorganizado” de muchos aprendizajes, (...) y que las escuelas se liberen de las estructuras físicas en que viven desde finales del siglo XIX»⁵³⁶, todos estos aspectos son perfectamente concordantes con la esencia flexible de una pedagogía líquida.

En la visión del autor la escuela ocupa un papel insustituible dentro del modelo social (aunque sea necesario delimitarlo y ocupar ni más ni menos que el lugar que le corresponde). La pedagogía líquida es un pensamiento sobre educación muy polivalente en el sentido que puede ser aplicable tanto en la institución escolar como fuera de ella. Siempre que no se trate de una escuela radicalmente rígida, jerárquica y definida sin espacios de libertad pedagógica, tanto un maestro como un coordinador de área, un jefe de estudios o la dirección, pueden ejercer, en menor o mayor medida, una pedagogía líquida en los términos en los que aquí venimos caracterizando.

Es difícil encuadrar las propuestas del profesor Nóvoa en un compartimiento estanco de pedagogía líquida o sólida. Hay un núcleo sólido basado en la idea de sistema escolar público para todos y con un conjunto de conocimientos comunes en el currículo, pero también hay todo un contorno líquido abierto a la diferenciación pedagógica y la variabilidad de los itinerarios curriculares enfocados a adaptarse continuamente a la realidad indiscutible del cambio. A pesar de todo lo dicho, como el mismo Nóvoa reconoce, sus afirmaciones son genéricas y

⁵³⁶ Ibidem, p. 195.

no se basan en situaciones concretas, porque precisamente lo que buscan es provocar un debate que abra nuevos horizontes en educación, y es que, como ha repetido en varias ocasiones, es necesaria más reflexión pedagógica general para abrir el pensamiento contemporáneo sobre educación y llevarlo más allá de lo ya conocido⁵³⁷. Tal vez la reflexión y la controversia sobre la pedagogía líquida contribuyan a ello.

⁵³⁷ Ibidem, p. 198.

2.12. La pedagogía postmoderna en Octavi Fullat, Jaume Trilla y Antoni Colom

Discurso y propuestas

Nos recuerda Octavi Fullat que tanto la Modernidad como la Postmodernidad son conceptos abiertos que «señalan un conjunto de formas simbólicas». En el caso de la Postmodernidad destacando la «no aceptación de la existencia de realidad alguna que se presente como absoluta, autónoma y suficiente», ante lo cual «la pedagogía no puede continuar tan como si nada»⁵³⁸. Como ya ha dicho anteriormente el propio Gadamer en el apartado dedicado a la epistemología postmoderna, «la relatividad es insalvable», ninguna hermenéutica puede ser absoluta y no hay principio más superior que el de «abrirse al diálogo»⁵³⁹. Se afirma que se han perdido las referencias sólidas que antaño nos indicaban el camino. Las proféticas palabras de Nietzsche -en cuyo fértil hontanar abreva el pensamiento postmoderno-, adelantaban ya a finales del siglo XIX que en el tiempo que iba a venir (el nuestro) «habrá[n] cambiado de sitio los mojones», y «los propios mojones volarán por el aire»⁵⁴⁰. En expresión del pedagogo catalán, todo esto nos puede «quizá saber a poco, pero sabe a verdad»⁵⁴¹.

El conocimiento en la Modernidad -la ciencia-, se concibe en permanente cambio, y ese cambio consiste en un ajuste progresivo a la realidad. Aunque las teorías se reconozcan esquemas conceptuales aproximativos, predomina la creencia de que «el conocimiento siempre es como movimiento de aproximación gradual a la verdad absoluta»⁵⁴². Pues bien, la crítica postmoderna no

⁵³⁸ FULLAT, O.: *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid, Síntesis, 2002, pp. 341-343.

⁵³⁹ GADAMER, H-G.: *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme, 1994, p. 399.

⁵⁴⁰ NIETZSCHE, F.: *Así habló Zaratustra*. Madrid, Alianza, 1999, p. 273.

⁵⁴¹ FULLAT, O.: *El siglo postmoderno (1900-2001)*. Barcelona, Crítica, 2002, pp. 135 y 127.

⁵⁴² CABRERA, M. Á.: «La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos», en FERRAZ, M. (Ed.): *Repensar la historia de la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, p. 37.

niega ni la realidad, por un lado, ni que ésta sea el referente de la ciencia, por otro. Las ciencias sociales se ocupan de hechos que tienen una existencia real externa al lenguaje y deben ser abordados y verificados por los métodos existentes en las distintas disciplinas. No hay objeción en nada de esto. Ya Husserl concluyó reduciendo fenomenológicamente y partiendo de Descartes que la conciencia es condición de posibilidad de todo posible sentido de los objetos que conceptualizamos⁵⁴³. Lo que la crítica postmoderna hace ahora es «distinguir entre realidad y objetividad, entre los hechos realmente existentes y la forma en que son captados y explicados»⁵⁴⁴. Esto está lejos de ser un escepticismo en el sentido de que nada pueda conocerse. Lo que dice es que nada de lo que puede conocerse puede tener rango de absolutidad. El mismo Husserl criticaba duramente los escepticismos -como también las pretensiones científicas del naturalismo y el historicismo- ya que suponían la imposibilidad de la ciencia estricta que él anhelaba y negaban que se pudiera alcanzar un conocimiento absoluto y una objetividad ideal -que sí era la aspiración husserliana. Para el filósofo alemán «una teoría escéptica implica contradicción o absurdidad (...) y deniega la posibilidad de un conocimiento metafísico final»⁵⁴⁵. La *ἐποχή* que proponía no es otra cosa que «un cierto abstenernos de juzgar» donde «la tesis es puesta fuera de juego, colocada entre paréntesis»⁵⁴⁶ para llegar en última instancia a algo de lo que no se pueda dudar. Pero con el paso de los años se evidenció el fracaso de su proyecto filosófico de ciencia estricta capaz de conocimiento ideal absoluto, y su fenomenología llegó a convertirse en un argumento más de muchas filosofías escépticas del acceso absoluto a la realidad.

⁵⁴³ Véase HUSSERL, E.: *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires, Nova, 1987; HUSSERL, E.: *El artículo de la Encyclopaedia Britannica*. México, UNAM, 1990.

⁵⁴⁴ CABRERA, M. Á.: «La crisis de la modernidad...». Op. cit. p. 39.

⁵⁴⁵ FARBER, M.: *The foundation of phenomenology. Edmund Husserl and the Quest for a Rigorous Science of Philosophy*. Albany, State University of New York Press, 1968, p. 120.

⁵⁴⁶ HUSSERL, E.: *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 72.

La nueva concepción del mundo, leída tomando a Nietzsche como una de sus condiciones de posibilidad, ha sido formulada en los siguientes términos: «la imposibilidad del ideal es una característica nietzscheana-postmoderna que choca frontalmente con la confianza y la esperanzada fuerza de los grandes proyectos modernos, plasmados especialmente en utopías político-antropológicas y sus omniabarcantes filosofías de la historia. Pensemos en los revolucionarios de la "nueva ciencia" que creían poder fundamentar sobre el nuevo modelo de evidencia y de método la consecución definitiva de la verdad, o en los ilustrados que soñaban con la plena emancipación entendida como dominio de la racionalidad sin grietas»⁵⁴⁷. Dicho en otras palabras, «el sujeto moderno es un heredero de la *ansiedad cartesiana*, alguien que no puede aceptar la ambigüedad, la falta de claridad y certeza, ni la diversidad de opiniones a menos que concluyan en un acuerdo racional»⁵⁴⁸.

En el terreno de la moral afirmaba Foucault en 1966 que, a parte las religiones, Occidente no había conocido más que dos formas de ética: la antigua o premoderna (estoicismo y epicureísmo) basada en la ley del mundo (naturaleza) de la que se podían deducir la vida sabia y la concepción de la ciudad; y «la moderna, que no formula ninguna moral en la medida que todo imperativo está alojado en el interior del pensamiento» (dado que al descubrirse el sujeto racional, éste se da a sí mismo su propia ley que es la ley universal)⁵⁴⁹. Hoy, en la Postmodernidad, la omnipotencia del sujeto racional ha caído en descrédito y coexisten toda variedad de proyectos morales, en orden al referente de la religión, el capital, el mercado, la naturaleza, el laicismo... y también, claro, alrededor de la deontología y los imperativos categóricos en base a la Razón. Y es que, como sentencia Fullat, «los objetivos emancipadores de la Modernidad se han mostrado inútiles y hasta perniciosos. No

⁵⁴⁷ MAYOS, G.: «Nietzsche: el primer posmoderno», en CABEZAS, D. (ed.): *Filósofos clásicos hoy*. Barcelona, La Busca, 2009, pp. 174-175.

⁵⁴⁸ BÀRCENA, F.: *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós, 2005, p. 56.

⁵⁴⁹ FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, pp. 318-319.

existe un sentido único de la historia sino múltiples. El sujeto transformador de la sociedad tiene que desaparecer si queremos librarnos de los dictadores. ¿Y la ciencia? Es una narrativa más, débil como cualquier otro relato o cuento. Hay una certeza universal, y es ésta: todo es relativo»⁵⁵⁰.

En referencia a la normatividad, Fullat afirma que el problema de la escuela no es otro que ella misma en tanto que encarnación cumplida de lo modélico, es decir: «hay demasiada escuela en la escuela, excesiva norma»⁵⁵¹. La pedagogía postmoderna «se inclina por lo singular y concreto cuando intenta inteligir lo educativo y actuar sobre ello. El sistema y lo universal valen para la labor científica, pero ¿no pierden la verdadera realidad de cada alumno y cada profesor?»⁵⁵². Y es que la pedagogía moderna era (y es) acorde con «la ontología de la Modernidad [que] produce un trabajo laborioso de unificación cultural que se hace a través de criterios científicos (*la razón*) y de criterios de ciudadanía (*la responsabilidad*)»⁵⁵³. Por eso una vez instalada la crítica a esos fundamentos «la relación pedagógica ya no puede ampararse en las metanarrativas y universales característicos de la cultura pedagógica de la Modernidad»⁵⁵⁴.

Es hora de abordar la pregunta sobre si puede haber una pedagogía postmoderna. Hay que decir de entrada que, como ha constatado Antón Costa en su estudio y balance del conocimiento pedagógico en el siglo XX, se trata de una idea bastante extendida la llamada «infertilidad pedagógica normativa del pensamiento postmoderno»⁵⁵⁵. Vamos a entrar en este asunto. Estamos plenamente de acuerdo con Jaume Trilla en que «la

⁵⁵⁰ FULLAT, O.: *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Op. cit. p. 371.

⁵⁵¹ Ibidem, p. 372.

⁵⁵² Ibidem, p. 14.

⁵⁵³ NÓVOA, A.: «Razón y responsabilidad: La pedagogía como ciencia del gobierno de almas», en RUIZ BERRIO, J. (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.

⁵⁵⁴ TERRÉN, E.: «Postmodernidad y educación. Problemas de legitimidad en un discurso». *Política y sociedad*, núm. 24, 1997, p. 121.

⁵⁵⁵ COSTA, A.: *A construcción do coñecemento pedagógico. Antecedentes e desenvolvementos no século XX*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2009, p. 94.

normatividad ha de ser tomada como elemento esencial de un discurso que se considere pedagógico» y que «sin intención normativa no hay pedagogía»⁵⁵⁶. No obstante, matizaremos más adelante nuestra forma de entender y concretar lo normativo en pedagogía. Asimismo compartimos igualmente que para que algo sea considerado pedagogía debe cumplir las tres siguientes condiciones: referirse a la educación en una perspectiva global; que haya una voluntad de coherencia interna; y que incluya como parte esencial contenidos de carácter normativo⁵⁵⁷.

Discrepamos, en cambio, de la afirmación de que «no hay pedagogías relevantes elaboradas desde el pensamiento postmoderno» y, sobretodo, de que eso se deba a que «no puede haberlas»⁵⁵⁸. Sobre el que no las haya, no insistiremos demasiado. Quizá no las hay en los discursos descriptivos y críticos sobre Postmodernidad y educación referidos a las nuevas tecnologías, la multiculturalidad o el derrumbe de los grandes relatos⁵⁵⁹ (en efecto, no puede haberlas si se quedan en el nivel crítico-descriptivo). Pero bien pudiera ser que lo que ocurre sea que no las veamos. Por poder, podría haber maestros o pedagogos por ahí -desconocidos o no publicistas- con un conjunto de disposiciones educativas armadas en una base experiencial o teórico-práctica, con perspectiva de globalidad, coherencia y normatividad, todo ello alimentado por un discurso postmoderno. Es decir: pedagogos líquidos de hecho. O también podríamos considerar trabajos como *La (de)construcción del conocimiento pedagógico* de Antoni Colom⁵⁶⁰. Nos gustaría romper una pequeña lanza en favor de esta obra -que creemos ha sido en general poco comprendida-, ya que aunque la aportación normativa

⁵⁵⁶ TRILLA, J.: «Hacer pedagogía hoy», en RUIZ BERRIO, J. (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. 293.

⁵⁵⁷ AYUSTE, A. y TRILLA, J.: «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación». *Revista de Educación*, núm. 336, 2005, pp. 220-221.

⁵⁵⁸ *Ibidem*, p. 231.

⁵⁵⁹ Estos discursos han sido analizados por Ana Ayuste y Jaume Trilla en AYUSTE, A. y TRILLA, J.: «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación». *Op. cit.* pp. 234-236.

⁵⁶⁰ COLOM, A.: *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona, Paidós, 2002.

de la misma no supera las treinta páginas (lo cual no es poco, aunque el resto del trabajo sea deconstructivo), aporta a nuestro juicio una propuesta pedagógica (según los tres criterios ya mencionados) y explícitamente postmoderna. La traeremos a colación unas páginas más adelante.

Pero vayamos al «no puede haberlas». Se afirma que «la mayoría de propuestas o resultan triviales o ya se hallan contenidas (y mejor desarrolladas) en las pedagogías modernas, o acaban siendo contradictorias con los propios presupuestos postmodernos, o no resistirían la misma crítica que dirigen a las pedagogías modernas, o son simplemente retóricas e inexcrutables»⁵⁶¹. Para ello, en el artículo citado, se analiza un texto de Jacques Derrida sobre la universidad⁵⁶² y el planfleto político de Jean-Claude Michéa *La escuela de la ignorancia* (que, por cierto, y no es baladí, lleva por subtítulo «y sus condiciones modernas») ⁵⁶³. Sobre el texto de Derrida es evidente que no hay ni un atisbo de normatividad ni pedagogía. Se trata de un filósofo especulativo y de una filosofía oscura. Sobre Michéa, nosotros no lo consideramos precisamente un postmoderno ni un adalid de la Postmodernidad, sino más bien todo lo contrario. Un alegato contra «los actuales progresos de la ignorancia», «el declive constante de la inteligencia crítica», una escuela que no favorece la «tradición revolucionaria», ni aprender «a partir de qué condiciones la rebelión contra el mundo se convierte en una necesidad moral» y mina «la capacidad de resistencia intelectual»⁵⁶⁴, nos parece más bien propio de la Modernidad, y de una Modernidad muy sólida. Y sobre lo que no hay duda es que, aunque habla de educación, no hay pedagogía, ni normativa ni en base a una aspiración de coherencia, y es, en efecto, sólo «una crítica epatante pero sin compromiso plausible alguno»⁵⁶⁵. En

⁵⁶¹ AYUSTE, A. y TRILLA, J.: «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación». Op. cit. pp. 236-237.

⁵⁶² DERRIDA, J.: *Universidad sin condición*. Madrid, Trotta, 2002.

⁵⁶³ MICHÉA, J-C.: *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid, Ediciones Acuarela, 2002.

⁵⁶⁴ MICHÉA, J-C.: *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Op. cit. pp. 14-15.

⁵⁶⁵ Respecto al «aprender a desaprender» que se ha relacionado también con Michéa, ya hemos comentado en el apartado dedicado a Bauman que se

definitiva no nos parecen ejemplos suficientes para desacreditar la posibilidad de una pedagogía postmoderna. De hecho, por muchos ejemplos *de facto* que pudiéramos no nos permitirían *de iure* afirmar que demuestran una imposibilidad pedagógica.

En cuanto a los argumentos que se objetan contra la posibilidad pedagógica postmoderna son también dos: la (supuesta) «inconcreción con que suelen formular sus propuestas» y que «los enunciados generales que se presentan con una apariencia de gran actualidad en realidad son muy poco originales»⁵⁶⁶. Como enunciados pedagógicos postmodernos se enumeran: la reivindicación del sentimiento, la afectividad, la emoción, etc. frente al racionalismo excluyente; el *carpe diem*, el valor de las diferencias ante la homogeneización, el gregarismo, la colonización occidental y la imposición de los valores masculinos; el hedonismo y el placer contra el esfuerzo, la puesta en su lugar del cuerpo frente a la centralidad exclusiva de la mente; la educación estética ante la primacía de la ética; la cultura popular opuesta a la Gran Cultura o la Ciencia; el relativismo frente al absolutismo axiológico, etc.⁵⁶⁷. Pero a nuestro juicio, exceptuando quizá el último enunciado, éstos no son características esenciales del pensamiento postmoderno sino contenidos contingentes que pueden ser, y efectivamente en muchos discursos postmodernos lo son, *compartidos* con el imaginario social moderno y sus pedagogías. Lo que distingue y caracteriza la Postmodernidad y una pedagogía acorde es la finalidad para la que se educa y no (o no sólo) los contenidos, como explicaremos en los tres siguientes párrafos. Luego, según

trata de una antigua noción introducida por Gregory Bateson pero que tiene más interés que el que, desde un punto de vista moderno, pueda parecer. Aunque es cierto que haría falta desarrollarlo pedagógicamente, si se aceptan y toman en serio las condiciones líquidas y postmodernas (tanto ontológicas como epistemológicas), cobran gran importancia los mecanismos cognitivos basados en la capacidad de desaprender o deshabitarse a las circunstancias sociales y personales cambiantes, y no sólo referidos a olvidar conocimientos o procedimientos aprendidos ya obsoletos. La cita pertenece a AYUSTE, A. y TRILLA, J.: «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación». Op. cit. pp. 238-239.

⁵⁶⁶ AYUSTE, A. y TRILLA, J.: «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación». Op. cit. pp. 240-241.

⁵⁶⁷ Ibidem, p. 240.

esto, no hay contradicción en que una pedagogía postmoderna pueda usar métodos y/o prescribir contenidos ya ensayados o inventados en la Modernidad y/o por pedagogías modernas. Pero en referencia a las dos objeciones planteadas, desde esta posición ya queda sin efecto la segunda. Respecto a la primera, es cierto que (que sepamos y hayamos identificado) no hay discursos postmodernos que hayan concretado en la práctica sus reivindicaciones. Pero eso sólo nos permite afirmar que, otra vez *de facto*, no ha habido ni una pedagogía normativa postmoderna ni, obviamente, se ha probado experimentalmente. Pero nada nos dice sobre su posibilidad.

La esencia de una pedagogía postmoderna es la conciencia de la falta de absoluto como saber acerca del mundo y la realidad. Ese principio ha ido históricamente acompañado de una serie de consecuencias muy importantes que -como hemos expuesto en la primera sección- han modificado las formas de vida social. Y si la vida es distinta y la educación prepara para la vida no cabe sino replantearse aquélla. Otra cuestión es si para seguir haciendo lo mismo o algo distinto. Si para educar contra o a favor de la Postmodernidad o la Modernidad, por ejemplo. Creemos que ninguna pedagogía que así pueda llamarse -según los criterios compartidos con Trilla- puede pretender hacer un cambio simplemente porque la sociedad ha cambiado. Pero, por lo pronto, puede pensarse y hacerse pedagogía postmoderna como pueden pensarse y hacerse otras disciplinas, por ejemplo la historia. Sólo que, evidentemente, partiendo de supuestos distintos a los de la moderna. En el caso de la historia negando la posibilidad de acceso a la realidad y explicando las causas de los cambios (pero explicando las causas de los cambios, no renunciando a ello) a través de cómo los hombres han configurado y significado su visión de la realidad en las distintas épocas. Por ejemplo, en el caso de la historia de la educación no se trataría de dar cuenta de un supuesto proceso de perfeccionamiento racional de la educación sino de cuáles han sido las condiciones de posibilidad de una u otra idea de educación o planteamiento educativo.

Paralelamente, la pedagogía postmoderna colocaría la concepción de la realidad como relativa e histórica en el centro de sus supuestos, del cómo y con qué fines proceder y de los conocimientos a transmitir. Dicho de otro modo, una pedagogía postmoderna es aquella que descubre el -por así decir- «velo absolutista» de la Modernidad. Ese velo que naturalizaba y universalizaba las ideas modernas de libertad, educación, dignidad humana, progreso, etc. En otro aspecto, una pedagogía postmoderna también puede ser la que desvele, impugne, omita o niegue una cierta concepción de la educación. Aquella que consiste en que el educando debe -en palabras de Durkheim en el XX-, «aprender a encontrar la palabra del maestro en su consciencia y querer seguirla», y -expresado por Compayré en el XIX-, «preparar la libertad para obtener la obediencia, (...) preparar al niño para que se gobierne a sí mismo, porque ésta es la manera más eficaz de conseguir el orden y la disciplina». Es esto a lo que el profesor Nóvoa se ha referido como «la mejor definición de la imbricación entre los registros de la libertad y del control, de la autonomía y la regulación, que definen la matriz pedagógica del siglo XX»⁵⁶⁸. Desde este enfoque la pedagogía moderna sería aquella donde «las prácticas de libertad y de autonomía llegarán a estar íntimamente conectadas con las prácticas de regulación y de control», y que respondería al siguiente objetivo: que «educar y educarse sean una y la misma cosa»⁵⁶⁹.

A su vez la pedagogía líquida es la que haría lo propio que la postmoderna pero específicamente a través de unos métodos líquidos que, igualmente, tienen en su apuesta por la liquidez su punto de apoyo y legitimación. Los modelos de persona como el de sociedad y de concepción del mundo son distintos que los de las pedagogías modernas. Es cierto que respecto a los pedagogos

⁵⁶⁸ NÓVOA, A.: «Razón y responsabilidad: La pedagogía como ciencia del gobierno de almas», Op. cit. p. 259. Las citas de Durkheim y Compayré pertenecen a sendas entradas del *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* de Buisson, en las ediciones de 1911 y 1883, respectivamente, y las hemos extraído del mismo texto de Nóvoa.

⁵⁶⁹ Ibidem, pp. 258-259.

modernos «la diferencia es que ellos confiaban de verdad en el progreso y en el valor de la educación para mejorar a las personas y transformar la sociedad»⁵⁷⁰. Efectivamente. Ésa y no los métodos y contenidos es una de las principales diferencias.

A nuestro parecer, se puede pensar y hacer pedagogía después de la Modernidad igual que se podía pensar y hacer pedagogía antes de ésta. Claro está que habrá que matizar que no se entendía lo mismo por pedagogía antes que durante (y no sabemos si después) de la Modernidad. Y que, una cierta forma de entender lo que encierra este término es inequívocamente moderna. De igual modo que una (ésta) forma de entender la pedagogía sólo puede aparecer y tener sentido en la Modernidad (gracias a la presencia de un determinado imaginario social moderno). Por lo tanto, es lógico que a una época distinta le corresponda una forma distinta de conceptualizar y llevar a cabo eso que tiene que ver con el modo en que los humanos recibimos a los niños en el mundo y les preparamos para la vida.

Pero por consiguiente, y de acuerdo con la definición de pedagogía de Trilla ya citada, nosotros pensamos que la pedagogía -como también la escuela-, sí puede ser normativa y a la vez postmoderna. Sólo que no universal, ya que esa categoría y aspiración «se refiere absolutamente a todos los casos», «se inserta en el orden metafísico y responde a la necesidad»⁵⁷¹. También pensamos que es posible (incluso deseable) una pedagogía que proponga un modelo de educación con arreglo a un cierto modelo de individuo y de organización social que constituya un proyecto universalizable (susceptible de que se adhieran quienes y cuantos quieran) y ser a la vez postmoderna. Lo que no puede es ser universalista o universalizante (pretendiendo englobar a toda la humanidad por considerarlo el fin natural de ésta). Tal como ha escrito Terrén: «La postepistemología postmoderna parece pedir algo así como un discurso educativo que no se base en ninguna metanarrativa y, por tanto, un diseño curricular que

⁵⁷⁰ La cursiva es nuestra. Ibidem, p. 242.

⁵⁷¹ FULLAT, O.: *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Op. cit. p. 19.

responda a una visión de la cultura en la que "se piense que ni los curas, ni los físicos, ni los poetas, ni el partido son más racionales, más científicos o más profundos que otros"⁵⁷².

Traducción al binomio sólido/líquido

Después de los argumentos presentados, por lo que respecta a la pedagogía líquida, si, como dice Fullat, la única certeza pedagógica es la incertidumbre⁵⁷³, la liquidez y variabilidad tiene que jugar un papel. La pedagogía líquida es postmoderna en tanto que «la esencia de la Postmodernidad es no tener esencia; y su identidad, carecer de identidad»⁵⁷⁴. Por eso la metáfora líquida la define bien.

En palabras de Antoni Colom, «la Postmodernidad se nos presenta como el único discurso humanista verdaderamente constituido hasta ahora, simplemente porque fundamenta un hombre autosuficiente y no dependiente de morales externas (las religiones) o de valores sociopolíticos también externos (los marxismos). El hombre postmoderno es el verdadero constructor y protagonista de la historia»⁵⁷⁵. En el mismo sentido ha argumentado Colom a favor de una teoría de la educación que, en coherencia con su epistemología, integre las teorías de lo contingente, líquido o caótico en una práctica educativa del mismo corte, y «que propicie una educación de acuerdo a las necesidades contingentes de una sociedad que, debido al cambio instalado en su seno, se nos aparenta como una continuidad establecida de órdenes y desórdenes»⁵⁷⁶. Respondiendo a esto,

⁵⁷² TERRÉN, E.: «Postmodernidad y educación...», Op. cit. p. 127. El texto entre comillas altas es, a su vez, una cita de *La filosofía como espejo de la naturaleza* de Richard Rorty.

⁵⁷³ Ibidem, p. 373.

⁵⁷⁴ Esta paráfrasis de Levinas se encuentra en TERRÉN, E.: «Postmodernidad y educación». *Política y sociedad*, núm. 24, 1997, p. 122.

⁵⁷⁵ COLOM, A.: «La Pedagogia al segle XX: entre la Modernitat i la Postmodernitat». *Temps d'Educació*, núm. 24, 2000, p. 75.

⁵⁷⁶ COLOM, A.: *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, Paidós, 2002, p. 189. Véanse también sus trabajos «Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber

nuestra visión de la pedagogía líquida, como ya se adelantó al comienzo de la sección, es la de unos medios líquidos orientados a favorecer un modelo de persona adaptado a la incertidumbre y a la presencia de verdades relativas.

A las pedagogías sólidas les sucede lo mismo que con el paso de la oralidad a la escritura, que al querer teorizar y explicar la práctica, la experiencia o el referente original, los traicionan⁵⁷⁷, y al mismo tiempo, dan a la información o a la prescripción normativa escrita un rango de validez y legitimación superior al del discurso oral. En ese sentido pudieron funcionar los ejercicios de «lenguaje y escritura como instrumentos de dominio y de acción sobre los hombres», dando licencia a sofistas y logógrafos para abrir escuelas y presentarse como «maestros de virtud»⁵⁷⁸. De ahí que, tal como sugiere José Luis Pardo, quizá fuera ésta «una de las razones por las que Sócrates se mantuvo ágrafo. No tenía nada que decir (nada que decir explícitamente, nada que explicar ni por tanto que escribir, no tenía "teorías" que presentar)»⁵⁷⁹. Sin llevarlas al paroxismo (puesto que pretendemos hacer pedagogía), estas reflexiones apoyan una forma de hacer líquida en pedagogía, donde los términos «oral, nómada, líquido, flexible, incierto, etc.» tienen una lectura convergente.

En nuestra definición inicial hacíamos también hincapié en las habilidades hermenéuticas en que una pedagogía líquida debería ejercitar a sus educandos. Coincidiendo así con algunas propuestas de *aprendizaje en laberinto* que implican «introducir a los alumnos en situaciones no clarificadas ni simplificadas sino todo lo contrario», «de donde se deduce la importancia que en este contexto deben tener los ejercicios hermenéuticos - búsqueda de sentido o de significación- y la memoria». «Aprender

educativo)». *Revista española de pedagogía*, vol. 59, núm. 218, 2001, pp. 5-24; y en colaboración con Joan-Carles MELICH: *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, 1994.

⁵⁷⁷ BÁRCENA, F.: *La experiencia reflexiva en educación*. Op. cit. p. 59.

⁵⁷⁸ PARDO, J. L.: *La regla del juego*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2004, p. 62.

⁵⁷⁹ *Ibidem*, p. 63.

sería para el niño, recuerdo y hermenéutica, es decir, dar sentido a la memoria»⁵⁸⁰. Unos ejercicios «hermenéuticos y activos» protagonistas de una escuela que -en palabras del pedagogo mallorquín- «debe huir de la cultura o, como decía Epicuro, *debe huir de la paideia*; el niño no debe aprender contenidos culturales ya manifestados y sistematizados, sino que debe reconstruir la cultura»⁵⁸¹ (lo que no significa reinventarla por completo). Se trata de -como ha dicho Bárcena- aceptar que vivimos entre contingencias y que, contra la práctica típicamente moderna de exterminio de la ambivalencia y de una forma de entender la incertidumbre que provoque irritación, hay que pensar la educación en relación a que «en lo ambivalente el sujeto tiene que leer las situaciones interpretándolas hermenéuticamente»⁵⁸². Y es que -sigue Bárcena- «los contextos hermenéuticos son mucho más frecuentes en los escenarios educativos de lo que desearían quienes ven en la incertidumbre y la ambivalencia un estorbo en el buen orden de una práctica»⁵⁸³. Léase al lado de lo que acabamos de decir la siguiente sentencia del que quizá sea el primer profeta de la Postmodernidad: «Nunca me ha gustado preguntar por caminos. Prefería preguntar y someter a prueba a los caminos mismos. (...) Hay que *aprender* a responder a tal preguntar. (...) “Éste es *mi* camino, ¿dónde está el vuestro?”, así respondía yo a quienes me preguntaban “por el camino”. ¡*El camino, en efecto, no existe!*»⁵⁸⁴.

Cabe destacar también en esta línea que Antoni Colom ha propuesto otras teorías educativas a la vez coincidentes con el marco de referencia que venimos reseñando, entre ellas: un *aprendizaje interpretativo* donde «sea el alumno quien interprete qué es lo que debe aprender (...) de acuerdo con los objetivos que se le hayan planteado» o propuestas de autogestión educativa como la de la *pedagogía institucional* donde continuamente se van

⁵⁸⁰ Todos los entrecomillados pertenecen a COLOM, A.: *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Op. cit. pp. 191-192.

⁵⁸¹ Ibidem, p. 192.

⁵⁸² BÁRCENA, F.: *La experiencia reflexiva en educación*. Op. cit. p. 12.

⁵⁸³ Ibidem, p. 16.

⁵⁸⁴ NIETZSCHE, F.: *Así habló Zaratustra*. Op. cit. pp. 276-277. La cursiva pertenece al original.

suprimiendo y creando instituciones o formatos organizativos⁵⁸⁵. Parecidamente se nos ha hablado de una pedagogía que piensa el «aprendizaje de la incertidumbre y la importancia de perder el miedo a vivir y pensar sin certezas absolutas» y que postula la «*incertidumbre pedagógica*» no como obstáculo o parálisis sino como «principal dispositivo para implicarnos en una experiencia reflexiva dentro de las situaciones prácticas de la educación»⁵⁸⁶. Es este un modelo de pedagogía líquida cuyo núcleo, incluso tildado de «inefable», constituye algo que «cuanto más creemos haberlo cercado conceptualmente, más se nos escapa y cambia de posición»⁵⁸⁷.

Es cierto que por lo que respecta al diagnóstico de necesidades, ya hacía mucho tiempo, incluso antes de la II Guerra Mundial, que algunos pedagogos venían diciendo cosas como: «La sociedad moderna no tiene ya como las antiguas una sola concepción del mundo y ya no la tendrá jamás. En las sociedades modernas ha aparecido la lucha de las diferentes concepciones del mundo y de la vida en torno a la educación»⁵⁸⁸. Pero se trataba igualmente ahí de proponer y dar respuestas en clave moderna, es decir, apelando a algún metarrelato como pudiera ser la ciencia (y no precisamente bajo el modelo de «ciencia blanda»), tal que así: «Sólo la Pedagogía científica puede alcanzar esa unidad y esa síntesis»⁵⁸⁹.

Creemos que hoy la respuesta debe transitar por otro lugar. El profesor Nóvoa suele acabar sus conferencias afirmando que «tenemos que buscar una nueva pedagogía, sin duda recuperando algunas experiencias y teorías del pasado. Pero esta pedagogía

⁵⁸⁵ COLOM, A.: *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Op. Cit. pp. 194-197. También COLOM, A.: *La Pedagogía institucional*. Madrid, Síntesis, 2000.

⁵⁸⁶ BÀRCENA, F.: *La experiencia reflexiva en educación*. Op. cit. pp. 25 y 29.

⁵⁸⁷ Ibidem, p. 31.

⁵⁸⁸ ROURA-PARELLA, J.: «La Pedagogía, ciencia de segunda clase». CSIC-Biblioteca Central. Expediente personal de Juan Roura-Parella. Informe remitido a la Junta para Ampliación de Estudios. Publicado en VILANOU, C.: «La Pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932)». *Historia de la Educación*, núm. 24, 2005, p. 482.

⁵⁸⁹ Ibidem, p. 483.

de la contemporaneidad habrá de ser muy diferente de la pedagogía de la Modernidad que ha dominado el siglo XX»⁵⁹⁰.

Desde el punto de vista de la pedagogía líquida, acorde con el horizonte de flexibilidad y de incertidumbre, compartimos que habría que «repensar la práctica docente como una actividad esencialmente incierta que no puede ser reducida a ninguna ingeniería pedagógica y en la que las rutinas deben ser la excepción (útil si se quiere) y no la regla»⁵⁹¹. Compartimos con Trilla la necesidad normativa de la pedagogía, pero también con Bárcena que «de nada sirve un proyecto filosófico que se refiera solamente a condiciones normalizadas de la existencia»⁵⁹². De acuerdo con ello, de algún modo, la propuesta de la pedagogía líquida se podría inscribir, también, en lo que Colom consideró necesario para la deconstrucción del conocimiento pedagógico hasta ahora existente y la elaboración de una nueva base teórica: «la negación de la teoría educativa asentada en el orden de la pasada Modernidad»⁵⁹³.

⁵⁹⁰ NÓVOA, A.: «Razón y responsabilidad: La pedagogía como ciencia del gobierno de almas». Op. cit. p. 266.

⁵⁹¹ TERRÉN, E.: «Postmodernidad y educación...», Op. cit. p. 128.

⁵⁹² BÁRCENA, F.: *La experiencia reflexiva en educación*. Op. cit. p. 122.

⁵⁹³ COLOM, A.: *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Op. cit. p. 184.

3. Análisis de concordancia:

La pedagogía líquida

3.1. Pedagogías líquidas y pedagogías de lo líquido

Hasta aquí hemos llevado nuestra reiteración a través de distintas pedagogías por las cuales hemos transitado en tanto que pedagogías de lo líquido. Pero el campo semántico del sintagma «pedagogías de lo líquido» es amplio y puede dar lugar a confusiones. De modo que haremos algunas aclaraciones al respecto.

Ya al principio de esta sección lo delimitamos en tanto que genitivo objetivo, es decir, como una pedagogía que toma el fenómeno de lo líquido como tema. Esta visión puede darse ya sea porque la pedagogía en cuestión problematiza explícitamente la realidad en términos de líquido/sólido, o bien porque seamos nosotros los que proyectamos esas categorías de análisis para pensarla. Desde este punto de vista una pedagogía de lo líquido debería posicionarse normativamente a favor o en contra de la deseabilidad de la liquidez como patrón pedagógico, incluso social o personal.

En cambio, si interpretáramos el sintagma como genitivo subjetivo, entonces la liquidez sería referida como una cualidad de la pedagogía de la que se habla. O sea, una pedagogía propiamente líquida en sí misma⁵⁹⁴. No obstante -como ya hemos

⁵⁹⁴ Ocurrió lo mismo con la ambigüedad del genitivo en el texto que Bauman publicó sobre educación: *Liquid Modern Challenges to Education*. La edición española perdió la rica ambivalencia del original al traducir *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*, puesto que en la versión inglesa la Modernidad Líquida era tratada como un fenómeno la cualidad del cual podía adjetivar por sí sola los retos de la educación. Y así permanecían vivos los dos posibles sentidos: el de los retos modernos líquidos como unos retos específicos del momento histórico, pero también el de unos retos que también pueden ser esencialmente líquidos, provisionales y efímeros. BAUMAN, Z: «Liquid Modern Challenges to Education», en ROBINSON, S. y KATULISHI, C. (eds.): *Values in Higher Education*. Cardiff, Publishing Limited & The

explicado en un capítulo precedente-, una pedagogía también puede ser entendida como líquida en distintos sentidos. Una *primera interpretación* -que desechamos- podría entender lo líquido como aquello en lo que no hay absolutamente nada que permanezca. Y a nuestro juicio así no podría siquiera hablarse de pedagogía, puesto que no podría haber finalidad posible y una pedagogía así sería un contrasentido. Una *segunda interpretación*, en cambio, -la que se ajusta a la definición que nosotros proponemos-, sería la que entiende la liquidez como una propiedad asociada al cambio constante pero que está constituida por algo -llámesele esencia o identidad- que la define y que por ello no puede ser cambiante y dejar de ser lo que es⁵⁹⁵.

De ahí que, siguiendo la distinción herbartiana entre medios y fines para la pedagogía, otorguemos la propiedad líquida a ambos⁵⁹⁶. A los medios porque consisten en adaptarse constantemente a la novedad, y a los fines porque se identifican con el logro de un educando adaptable y preparado para una realidad social líquida sin referentes universales absolutos. Es decir, entendemos la liquidez de los fines como la liquidez del modelo que se considera deseable y que es el fin mismo a alcanzar. En otras palabras, el fin es líquido porque así es la propiedad de lo que persigue. Es, en efecto, una pedagogía que se posiciona a favor de una forma de vida líquida y que pretende promoverla en sus educandos⁵⁹⁷.

University of Leeds, pp. 36-50. BAUMAN, Z.: *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa, 2007.

⁵⁹⁵ El tópico oriental del agua que cambia de forma según su continente sin por ello dejar de ser agua ilustra bien lo que queremos decir. Véase el comentario sobre la «moral del agua» en CRUZ, J. (ed.): *Tao Te Ching*. Buenos Aires, Pluma y Papel, 2004, p. 25.

⁵⁹⁶ Esta distinción, aún siendo hoy, si se quiere, muy básica o general, está elaborada pedagógicamente en la introducción de Herbart a su *Bosquejo de un curso de pedagogía* y en su *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Allí considera que el papel fundamental de la pedagogía se juega en el *fin* educativo, para lo cual los distintos métodos son los *medios* para lograr su consecución. HERBART, J. F.: *Esbós per a un curs de pedagogia*. Vic, Eumo, 1987, esp. pp. 3-5 y XXXIX-XLIV.

⁵⁹⁷ Lo que no significa que se posicione también a favor de la concreción actual de vida líquida o de Modernidad Líquida, tal como las describe Zygmunt Bauman. Puede, perfectamente, defender un modelo de liquidez distinto, como se intentará ensayar en la tercera parte.

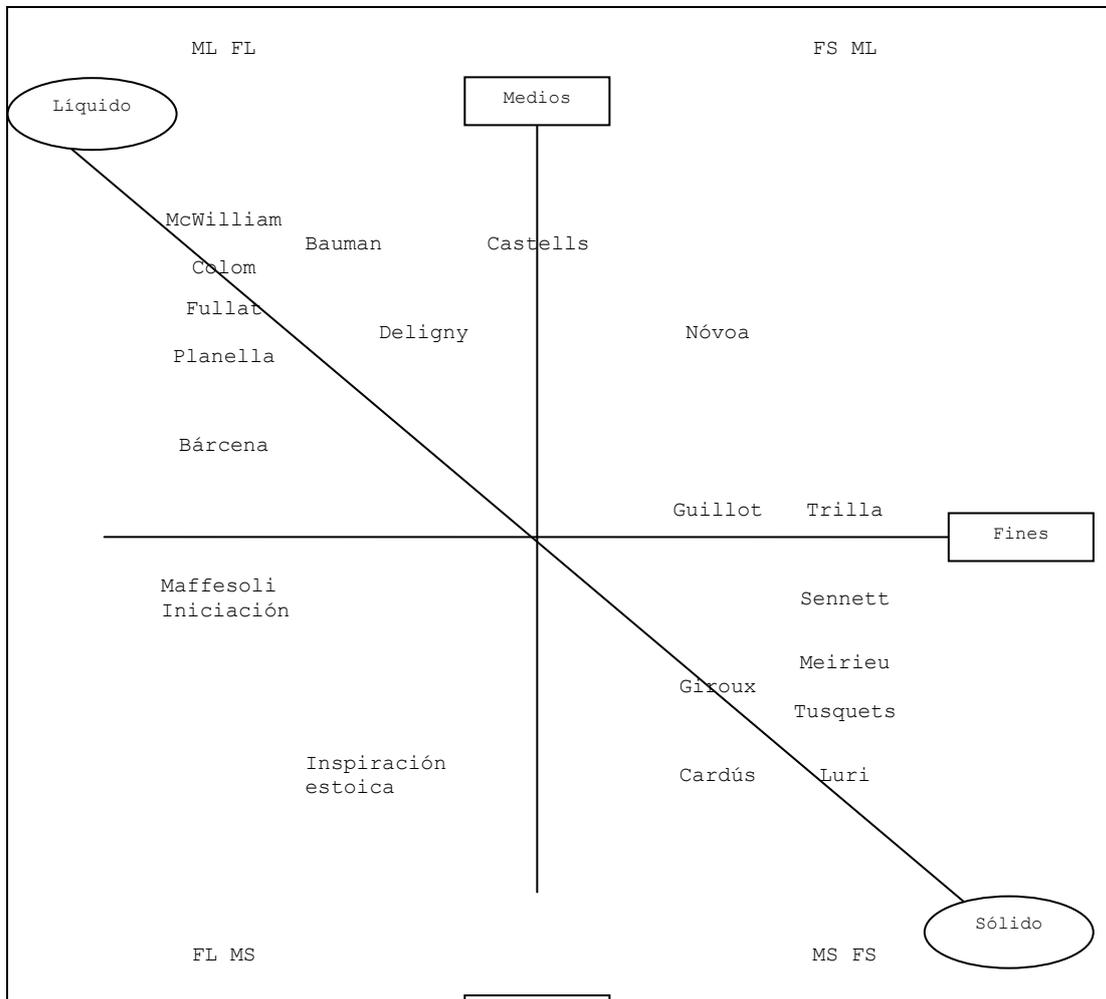
Para ver de otro modo el tipo de fin líquido de la educación al que nos referimos, recordaremos dos citas. En Bauman la sociedad contemporánea de nuestros días se define como líquida porque «las condiciones sobre las que sus miembros actúan cambian más rápido de lo que tardan en consolidarse en hábitos y rutinas», igual que en palabras de Lyotard, esa sociedad es postmoderna por su «incredulidad respecto a los metarrelatos»⁵⁹⁸. Pues bien, un «moderno sólido» -como, a pesar de lo que se diga, es Bauman- diría de la vida propia de la Modernidad Líquida algo así como «en ese modelo, el que sufre un fracaso lo etiqueta como un aprendizaje y ¡listos!, a otra cosa sin más preocuparse», asumiendo que lo que debería hacer es preocuparse y esforzarse en no fracasar la próxima vez. En cambio, un «moderno líquido» jamás consideraría un final como un fracaso porque no cree en el metarrelato de la continuidad o la estabilidad como paradigma de cómo son y deben ser las cosas.

Querriamos, todavía, consignar una *tercera interpretación* de la expresión «pedagogía líquida», aunque ésta no supone controversia en relación a su estatuto pedagógico. Sería una acepción sinónima de «pedagogía de la Modernidad Líquida» o «pedagogía de la Postmodernidad», y sería más bien una descripción entre sociológica e histórica de las actuales manifestaciones del discurso pedagógico. Con esa expresión se aludiría a la diversidad y coexistencia de métodos, discursos pedagógicos, pedagogías, todos con algún tipo de solidez o propuesta más o menos normativa y orientada hacia alguna dirección. Sería la constatación, en el nivel educativo, de la sociedad líquida y postmoderna, donde no se considera como legítimo un único método, donde la misma pluralidad metodológica es un valor, y donde, en consecuencia, se considera aceptable que un mismo educador o institución pueda cambiar de proyecto y de medios en un momento dado.

⁵⁹⁸ Ambas definiciones ya citadas, corresponden a BAUMAN, Z.: «Introduction: On Living in a Liquid Modern World», p. 1 y LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna*, p. 10.

De acuerdo con esta idea, la expresión pedagogía líquida se usa en ocasiones como una forma de referirse a la versión pedagógica de lo que en la sección primera caracterizamos como imaginario social líquido. Pero nosotros creemos que sería útil no confundir con un mismo significante lo que son dos significados distintos. Por un lado, hablemos de constatación empírica de lo que se da en esta época histórica: una coexistencia de múltiples y variados proyectos educativos y pedagogías. Por otro, refirámonos a un «imaginario pedagógico líquido» (*hipótesis 1*) que estaría constituido por los supuestos socialmente compartidos que hacen posibles y legítimas: uno, la pedagogía líquida, y dos, la coexistencia aceptada de distintas pedagogías, líquidas y sólidas.

3.2. Sistemática de las pedagogías de lo líquido



Sistemática de las pedagogías de lo líquido.

Las siglas de los cuadrantes tienen la siguiente correspondencia: M(medios), F(fines), L(líquidos), S(sólidos).

Antes que nada hay que hacer una aclaración importante. El esquema presentado cumple una función de ayuda a la comprensión de la teoría de la pedagogía líquida. En ningún caso pretendemos afirmar que tal o cual pedagogo o pedagogía estén situados inequívocamente donde los hemos colocado. La forma en que lo hemos organizado responde solamente a lo expuesto en las páginas precedentes y a tenor de nuestra lectura de los textos seleccionados a través del binomio categorial líquido/sólido⁵⁹⁹. Explicamos el cuadro a continuación.

⁵⁹⁹ En relación a los fines, hay que decir que, ante la imposibilidad de utilizar dos criterios distintos para definir la variable sin

Hemos situado a Erica McWilliam en el polo más líquido por distintas razones. Por un lado, es quien más explícitamente reivindica a las claras una pedagogía en ese lugar. Por otro, su desiderata pedagógica es la de un currículum líquido con contenidos, procedimientos y pautas de conducta con arreglo a valores de esta naturaleza. Su modelo es educar en la liquidez para vivir en la liquidez.

A los trabajos que hemos manejado del profesor Nóvoa los hemos entendido como reflexiones pedagógicas cercanas a unos medios relativamente líquidos y diferenciados pero con aspiraciones sólidas y con un horizonte final público y para todos. Por las mismas razones y en el mismo grado de la variable de fines hemos situado a Gérard Guillot. Respecto a los medios de que habla este autor, lejos de ser autoritarios, sí presentan diversos rasgos bastantes sólidos y de rigidez en su preocupación por instituir la autoridad en la educación y transmitir referentes claros en los que puedan creer los educandos.

Colocamos en el esquema bajo el nombre de «inspiración estoica» una proyección pedagógica contemporánea que, basada en valores estoicos, propondría unos métodos más bien rígidos y a menudo sufridos, en tanto que basados en el *deber* de no rehuir y aceptar las condiciones que vengan sean cuales fueren. Y esto para lograr un fin que es, en sí mismo, el estar preparado para adaptarse y aceptar serenamente cualquier condición (el tipo de horizonte previsto por la teoría de la Modernidad Líquida). A Maffesoli, con su idea de educación como iniciación, lo hemos asociado a unos medios entre líquidos y sólidos ante la falta de definición de éstos en sus textos. Tanto podrían concretarse en líquidos por no establecidos ya que es la propia dinámica de la

perder la ya de por sí precaria precisión que pueda tener un cuadro de estas características, hemos optado por referirnos al modelo epistemológico-ontológico que se pretende transmitir. Es decir: a si se quiere promover una persona que crea o no en una determinada idea de la realidad y en verdades y referentes absolutos y universales. No hemos valorado principalmente, en cambio, lo que sería el modelo normativo de la liquidez, es decir, las propiedades de lo líquido y la adaptación constante como forma deseable de vida y actitud personal.

vida o del destino la que los dispone, como en sólidos ya que, una vez dispuestos (aunque sea por el «destino») son ya inamovibles. El fin lo consideramos líquido por la misma razón que la inspiración estoica propuesta o el por qué no nos parece Deligny el prototipo de educación sólida en cuanto a su modelo final de sujeto educado. En una pedagogía iniciática, todavía más claramente líquida en este sentido, el fin es llegar a ser el que se es, y no hay más solidez.

A los planteamientos de Juan Tusquets los hemos enclavado en el polo sólido del dibujo. Los medios, aunque se barajen distintos programas y didácticas, son pensados en gran medida como métodos formalmente sólidos. Pero sobretodo, hay un modelo de sociedad y de persona perfectamente definido y sólido en su discurso, además de una apuesta conservadora de lo existente ante el peligro de la novedad. Ciertamente es que a Deligny no lo hemos estudiado lo suficiente pero, a parte situarlo en liquidez de medios, que puede quedar justificado por su apología de la ligereza y de la adaptación constante, nos parece que no trabajaba con la idea de un modelo social y de vida único y válido para todos, y es en ese tipo de horizonte en el que nos basamos para caracterizar la liquidez o solidez de los fines pedagógicos. En Jordi Planella encontramos formas de educar que siguen la impronta dejada por Deligny y el modelo del nómada vagabundo aplicado tanto al educando como al educador. Y los fines son mucho más netamente líquidos y postmodernos, acordes con el imaginario social y las posibilidades discursivas del presente siglo. No hay aquí modelo sedentario y universalista posible para la educación, menos para una educación social.

Meirieu aparece emparejado en la solidez de sus fines con Tusquets, y es que, aunque baraja argumentos de corte postmoderno, lo hace para acabar queriendo integrar (y sólo «si es posible superar») los dos polos, del mismo modo que lo hacía Tusquets y han hecho tantas veces otros pedagogos conservadores a la hora de sopesar propuestas radicalmente nuevas. Su modelo universalista de la misma educación y el mismo mundo para todos

es inequívocamente de una pedagogía sólida de fines. Por otro lado, está en una considerable solidez de medios porque, aunque combina distintos discursos y también aboga por una pedagogía diferenciada, no deja de exigir programaciones seguidas rigurosamente por los docentes e igualdad de contenidos y referencias para todos los alumnos de un sistema escolar.

El discurso social y pedagógico de Salvador Cardús queda situado en el extremo sólido. Sus propuestas de medios basados en la idea de disciplina y esfuerzo como la clave de una buena educación son radicalmente rígidas. Sus fines son, aun mezclando a veces argumentos de corte socioeconómico con otros vinculados a la identidad nacional y sin reconocerlo abiertamente, de signo comunitarista. Hay un modelo claro de sociedad, sea ésta para unos o para todos, y aun postulándose abierta y plural, es un modelo sólido. La obra de Luri tenemos que colocarla en el máximo gradiente de lo sólido, la reivindicación de esa clase de medio y métodos es manifiesta. Y los fines que se persigue con ello son el alcance de una sociedad claramente definida en torno a unos valores muy concretos y muy alejados de todo atisbo de relatividad de los mismos.

A las obras analizadas de Henry Giroux las hemos cartografiado en los fines sólidos pues su proyecto es absoluto y universalista, además de centrado en la emancipación de las desigualdades sociales categorizadas como opresivas e injustas. De los medios no nos hemos ocupado tanto pero al fin y al cabo, no pueden sino ser armas al servicio de la guerra que se plantea en el nivel de los fines. Y para todo enfrentamiento son necesarios medios e instrumentos sólidos, ya que lo líquido no enfrenta sino que deja pasar a través. Las propuestas de Sennett son también en una línea de resistencia contra el avance, aunque sea con medidas paliativas, de la liquidez considerada como un impedimento para vivir felizmente. No entra en demasiadas propuestas normativas pero cuando lo hace es en forma de medios relativamente sólidos -aunque no a ultranza- en forma de instituciones y ayudas sociales variables según la situación.

Eso sí, para lograr un fin que es, en sí mismo, una vida que se pueda identificar con los valores de la solidez y la estabilidad.

A las pedagogías apologéticas de la introducción de internet y las nuevas tecnologías, que hemos agrupado *grosso modo* bajo el paraguas de Castells, las colocamos en unos medios predominantemente líquidos, acordes con la «naturaleza» y especial potencialidad de esta tecnología. Sobre los fines, ninguna tecnología los presupone, y hay corrientes pedagógicas de uso de internet en todos los sentidos, pero por tener que colocarla en algún sitio y apelando otra vez a los postulados de Castells -aunque no proponga una pedagogía en sentido estricto- lo hemos situado en un espacio intermedio. Aunque pudiéramos colocarle más cerca del modelo sólido a tenor de sus ideas de justicia social e internet como trampolín hacia la meta final de democratización y reducción progresiva de las desigualdades, lo cierto es que, a juzgar por lo que dice en las conclusiones de su monumental trilogía, no extrae ninguna proyección normativa y más bien se muestra escéptico con las posibles consecuencias sociales de la nueva era.

Bauman ha trazado a lo largo de sus trabajos tres escenarios distintos para la pedagogía líquida. Considerando los dos primeros (el tercero es, de hecho, un recurso a Giroux, que ya está colocado en el esquema), los de unos medios líquidos como misiles inteligentes que actualizan sus objetivos y sus itinerarios y los que centran uno de los contenidos de la educación en el aprendizaje terciario, quedaría situado en el polo líquido. El modelo de sociedad para el que se quiere educar proponiendo el hábito de prescindir de los hábitos es en sí mismo cambiante y líquido.

En las reflexiones a que hemos hecho referencia del profesor Jaume Trilla no hay una discusión sobre medios pedagógicos concretos, líquidos o sólidos, éstos habrá que considerarlos en función de cada pedagogía (la de Makarenko, Freinet, Neill,

Milani o cual fuere) y sus fines. Por eso lo colocamos en una posición central queriendo significar «neutralidad» en esa variable en el sentido explicado (no se manifiesta sobre los medios en tanto que no considera que puedan existir como integrantes de una pedagogía postmoderna). Pero sobre los fines de la pedagogía, si hay una pronunciación explícita, éstos deben ser sólidos, acordes con el proyecto general de la Modernidad. El profesor Octavi Fullat tampoco se pronuncia en el nivel de concreción de qué medios son los deseables para la pedagogía por la que aboga. Pero sí manifiesta que, referido a los fines de la educación, en las circunstancias postmodernas actuales no pueden ser más que líquidos y sin un criterio fuerte. En cambio, el profesor Antoni Colom sí tematiza cuestiones relativas a ambas variables. Habla de la necesidad de promover hábitos y una visión del mundo coherentes con la liquidez social (aunque él utiliza los términos de la teoría del caos y de la complejidad y habla de pedagogía caótica). Y también propone medios para ello en forma de distintos métodos y alternativas posibles, sin decantarse por uno solo como el único o el que se debería universalizar. Fernando Bárcena, por su pedagogía inefable, sin esencia estable y temporal, de acontecimientos únicos y experiencias singulares, y su defensa de la incertidumbre y la comodidad con la falta de certezas absolutas, nos aparece en la zona de los fines y medios líquidos. Aunque, en referencia a los medios, lo hemos pensado en una zona templada por sus propuestas de método (aunque no han sido expuestas aquí), consistentes en remitirse a la cultura heredada en forma de literatura no hipertextual y a los ejercicios relacionados con el cultivo de la memoria.

Como se puede ver, el considerable número de autores tratados pueblan las cuatro grandes provincias de la pedagogía cartografiada en el código liquidez/solidez aplicado a las coordenadas medios/fines. Nuestra intención ha sido la de ofrecer una panorámica de superficie con un muestreo de variación máxima, que abarcara más territorio y representara la variedad del fenómeno, aun en perjuicio de no haber podido hacer

catas más profundas pero que, por escasas, podían haber sido acusadas de ser una muestra demasiado accidental o intencional. Con todo, y aun pudiendo ser esto causado por un sesgo de interpretación, los casos estudiados se han distribuido mayormente en los cuadrantes que presentaban coherencia de estado (líquido o sólido) entre sus medios y fines.

3.3. Síntesis sobre la legitimidad y posibilidades de la pedagogía líquida

Hemos explicado más arriba por qué creemos que la pedagogía líquida puede ser normativa, aunque no en un sentido sólido. Se trata de una pedagogía que, sin renunciar a lo normativo, no pretende hacer que lo externo y su novedad se adapten a ella (modelo de la pedagogía sólida) sino al revés: adaptarse ella al mundo y a los acontecimientos singulares que llegan sin previo aviso.

En otro aspecto, en arreglo a su finalidad, una pedagogía líquida sólo puede ser postmoderna, pues se basa en la coexistencia de múltiples referentes y pequeños relatos, abandonando el querer hacer creer en los grandes absolutos y metarrelatos omniabarcantes de la Modernidad. En este sentido la esencia de una pedagogía postmoderna es la conciencia de la falta de absoluto.

En esta sección segunda de la parte II de la tesis, presentamos en primer lugar una definición de pedagogía líquida. En segundo lugar, expusimos y discutimos distintos pensamientos pedagógicos en relación al fenómeno social líquido. En el último capítulo de esta discusión acabamos explorando las relaciones entre pedagogía y Postmodernidad. Y al inicio de este apartado de concordancias y conclusiones hicimos nuestra delimitación del campo semántico de la pedagogía líquida. En base a los argumentos elaborados en estos lugares creemos fundada nuestra *hipótesis 2*, la posibilidad de una pedagogía líquida y postmoderna.

Sin embargo, dejaremos, por ahora, aquí este asunto. Será en las conclusiones finales de esta tesis donde ahondaremos en la defensa de la posibilidad de una pedagogía líquida y postmoderna.

Hoy en día, nadie debe empecinarse en aquello que «sabe hacer». En la improvisación reside la fuerza. Todos los golpes decisivos habrán de asestarse como sin querer.

Walter Benjamin (*Porcelana China*)

Necesitamos la Historia, pero de otra manera que el refinado paseante por el jardín de la ciencia (...). Es decir, necesitamos la Historia para la vida y la acción, no para apartarnos cómodamente de la vida y la acción.

Friedrich Nietzsche (*Segunda intempestiva*)

III. POSIBILIDADES DE CONCRECIÓN DE LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA: FUENTES DOCTRINALES

En las páginas precedentes hemos concluido que no sería coherente con nuestra fundamentación de la pedagogía líquida pensar en una caracterización estricta y universalista de en qué ésta consiste. La pedagogía líquida tiene un componente esencial que es lo que la hace poder llamarse así y que identifiquemos un cierto tipo de discurso bajo ese nombre, pero posee también un abanico amplio de variabilidad en cuanto a cómo puede concretarse teórica y prácticamente, antes, durante y después de la acción.

Nuestra *hipótesis 3* postulaba la posibilidad de comprender y fundamentar una concreción de la pedagogía líquida tomando como fuentes el modelo vital del Tao, los fines de la filosofía pedagógica de Jacotot y algunos de los medios empleados por el movimiento de la Escuela nueva. *Comprender*, en tanto que inscribir en un círculo de sentido acorde con una totalidad, en este caso la propuesta normativa de pedagogía líquida elaborada en la parte II de esta tesis. *Fundamentar*, en tanto que dotar de principios pedagógicos a partir de los cuales sea posible (a posteriori) derivar planteamientos educativos y programas didácticos. Es lo que trataremos de ensayar a continuación.

1. El Tao: el agua como modelo

1.1. Introducción: el Tao y su deriva Zen

Aunque convencionalmente cabría empezar este capítulo explicando qué es el Tao, no lo vamos a poder hacer. Precisamente las primeras palabras (o ideogramas) del libro del Tao dicen que «El Tao del que puede hablarse no es el Tao verdadero». Luis Racionero empieza su introducción a la edición de Martínez Roca con esta frase: «Éste es el mejor libro del mundo». Y termina con esta otra: «Si tuviera que elegir un solo libro en el mundo sin vacilar escogería este». Compartiendo eso, ¿qué podríamos añadir? En el citado primer verso está una de las claves del Tao, es un libro que trata de algo a lo que «sólo se puede aludir: uno señala con el dedo la luna, el dedo son las palabras, quien se queda sólo con el dedo, no verá la luna»⁶⁰⁰. Además, hay que mencionar, pues no son menores, los problemas de traducción de unos caracteres chinos arcaicos, pertenecientes a una época (siglo III-IV a. C.) donde la escritura no estaba todavía normalizada. Aunque sí cabría repetir lo que dejó escrito Wang Bi (226-249 d. C.), el comentarista canónico del libro del Tao: «las palabras están para explicar las imágenes; pero, una vez captada la imagen, uno ha de olvidar la palabra. Las imágenes están para expresar las ideas; pero una vez captada la idea, uno puede olvidar la imagen. Es como la trampa cuya razón de ser es la liebre: capturada la liebre, se olvida la trampa»⁶⁰¹.

Sí que podemos explicar, sin embargo, algo de qué es el libro del Tao o *Tao Te King*. Es un texto cuyo nombre original (Lao Zi) coincidía con el nombre del autor al que fue atribuido, y que puede traducirse como «viejo maestro». Contemporáneo de

⁶⁰⁰ RACIONERO, L.: «Introducción», en LAO TSE: *Tao-Te-Ching* [Traducción de Jordi Fibla]. Madrid, Martínez Roca, 2007, p. 8

⁶⁰¹ WANG BI, citado en SUÁREZ GIRARD, A-H.: «Introducción», en LAO ZI: *Tao te king* [Traducción de Anne-Hélène Suárez Girard]. Madrid, Siruela, 2007, p. 19.

Pitágoras, algo más joven que Buddha y un cuarto de siglo más viejo que Confucio⁶⁰² (quien, tanto según la tradición taoísta como la confuciana, viajó insistentemente a solicitar enseñanzas a Lao Zi), se le considera el referente y el fundador del taoísmo entendido como ámbito filosófico que tomaría esta denominación siglos más tarde. De su origen último sólo quedan leyendas. Una de ellas cuenta que, cansado del desorden del Imperio, Lao Zi se alejó para siempre en dirección al Oeste. Antes de abandonar los últimos confines de su tierra le dejó al jefe de guarnición de la frontera, como recuerdo, el famoso tratado de 5000 caracteres.

El ideograma que pronunciamos y transcribimos fonéticamente como «[tao]» (道)⁶⁰³ es una palabra clave del pensamiento chino antiguo (en cuya lengua también carece de definición) y es, en sentido estricto, intraducible. Pero como el lector no avezado al chino no tiene más remedio que hacerse una idea de qué entender por ella, podría traducirse como «camino», y luego «método», «vía» o «norma»⁶⁰⁴. También se ha interpretado como «el curso universal al que había que ceñirse para que sus efectos siguieran beneficiando a los seres» y, de hecho, reconocidos sinólogos optan por traducirlo por «curso», justamente por su «continua analogía con el agua y su inagotable fluir»⁶⁰⁵.

En referencia al Zen (pronunciación japonesa del ideograma original chino «[ch'an]» (禪), a su vez derivado del sánscrito *dhyana*, proveniente de su cuna india), cabe decir que históricamente se podría explicar como el resultado de la fusión

⁶⁰² Carmelo Elorduy lo sitúa entre el 570 a. C. y el 490 a. C. ELORDUY, C.: «Análisis del Tao Te Ching», en LAO-TSE: *Tao Te Ching* [Traducción de Carmelo Elorduy]. Madrid, Tecnos, 2007, p. 193.

⁶⁰³ El ideograma está compuesto por dos conjuntos de trazos, uno correspondiente a «cabeza» y otro a «marchar», resultando una cabeza que marcha por un camino. Elorduy, preguntándose por la elección de este ideograma para referirse a la divinidad, lo equipara al Logos estoico, en el sentido de que lo divino no es más que la razón o la norma o la sabiduría inmanentes a la creación. ELORDUY, C.: «Análisis del Tao Te Ching», Op. cit. p. 195.

⁶⁰⁴ GARRIDO, M.: «Introducción», en LAO-TSE: *Tao Te Ching* [Traducción de Carmelo Elorduy]. Madrid, tecnos, 2007, p. 12.

⁶⁰⁵ SUÁREZ GIRARD, A-H.: «Glosario», en LAO ZI: *Tao te king* [Traducción de Anne-Hélène Suárez Girard]. Madrid, Siruela, 2007, pp. 21-22.

del budismo llegado de la India (siglo I d. C.) con el taoísmo chino, tamizado por el posterior paso hacia la idiosincrática cultura japonesa (s. XII). Floreció en China a partir del siglo VII hasta su ocaso hacia el XVII⁶⁰⁶. Su origen legendario tiene dos puntos de partida. Para hacerse cargo de ello, hay que remontarse, siquiera sucintamente, a los puntos básicos de la doctrina general de Buddha, para ver en qué aspectos el Zen se desmarca.

El Buddha histórico (el príncipe Siddharta Gautama) nace el 563 a. C. en las faldas del Himalaya. En el 534 a. C., después de una vida repleta de lujos, complacencias y ausencia de dolor y enfermedad, sale fuera de palacio y se encuentra con ancianos y leprosos que le hacen observar el sufrimiento y la caducidad de la vida. Entonces renuncia al título, a la familia y al reino y se consagra al ascetismo en la búsqueda del *Despertar*. Después de 7 años sin éxito abandona esas prácticas y se sienta durante 49 días bajo una higuera. Al alba alcanza la *Iluminación*: es el Buddha («el despierto» o «el que ha despertado»)⁶⁰⁷. A partir de ahí elaborará su doctrina, que cuajará en 3 características básicas de la existencia (la fugacidad, el sufrimiento, la irrealdad del yo) y 4 nobles verdades. La primera de éstas es el sufrimiento (nacer, envejecer, enfermar, estar con lo que se odia, no estar con lo que se desea). La segunda es el origen del sufrimiento: el deseo, la voluntad constante de querer tener o alcanzar algo más. La tercera noble verdad es la desaparición del sufrimiento, se consigue anulando el deseo (el Nirvana es su nombre específico). Y la cuarta es el Noble Óctuple Sendero que lleva a la anulación del deseo⁶⁰⁸. Una de las varias síntesis prácticas se encuentra en el *Dhammapada*, donde se puede leer: «Abstenerse del mal, hacer el bien y cultivar el control del espíritu»⁶⁰⁹.

⁶⁰⁶ En el siglo VI el budismo ya está presente en toda China, en el año 514 hay contabilizados 30.000 monasterios budistas. SUZUKI, D. T.: *¿Qué es el Zen?* Madrid, Losada, 2006, pp. 71 y 196.

⁶⁰⁷ BORGES, J. L.: *¿Qué es el budismo?* Madrid, Alianza, 2000, p. 9.

⁶⁰⁸ DUSSAUSOY, D.: *El budismo Zen*. México, Siglo XXI, 2005, pp. 12-27.

⁶⁰⁹ *Dhammapada*, XIV, 1.

Pero el Zen tomará su propio camino. Como decíamos, su primer punto de partida, y más remoto, es el Sermón de la Flor. Ahí, en el monte Gridhakuta, Buddha tomó una flor de loto de color dorado y, sin pronunciar palabra, la alzó y la mostró a toda la asamblea de discípulos. Los presentes guardaron silencio y entraron en meditación. Sólo uno de ellos -Mahakashapa o Kasho-, mostró repentinamente una sonrisa iluminada. Sin palabras, directamente de espíritu a espíritu, había recibido la gran enseñanza. Buddha, satisfecho, dio la flor al iluminado y dijo ante los asombrados monjes: «La visión correcta no se basa en las palabras ni las letras. Se transmite directamente, fuera de todo escrito. Con este gesto transmito el secreto al gran Mahakashapa»⁶¹⁰. De ahí que un viejo poema del maestro zen Mumon (siglo XII-XIII) diga:

Se levanta una flor
y el secreto ha sido revelado
Kasho sonríe;
toda la asamblea pierde⁶¹¹.

El segundo punto de partida del Zen se encuentra en el 520 d. C., cuando llega a China Bodhidarma, vigésimo octavo patriarca de la línea directa de Buddha y primer patriarca Zen de China. Éste tiene una entrevista con el emperador, ferviente budista, muy preocupado por extender la doctrina, quien preguntó al maestro:

- Cuántos méritos he hecho?
- Le contesta Bodhidarma: «Ninguno en absoluto».
- Y cuál es el principio fundamental de la doctrina?
- «Todo está vacío, nada es sagrado». El emperador, indignado, le espetó:
- ¿Quien eres tú para estar aquí ante nosotros y decir esto?
- «No lo sé».

⁶¹⁰ EDDE, G.: *El pequeño libro de los cuentos zen*. Palma de Mallorca, Olañeta, 2005, pp. 25-26; SUZUKI, D. T.: *¿Qué es el Zen?* Op. cit. pp. 195-196.

⁶¹¹ SHIBAYAMA, Z.: *La barrera sin puerta. Comentarios zen al Mumonkan*. Barcelona, La Liebre de Marzo, 2005, pp. 68-69.

Y se marchó a la montaña donde se estuvo nueve años aplicando su doctrina *pi-kuan* (contemplar el muro)⁶¹².

Ese «contemplar el muro» se convertiría en la práctica básica y fundamental del Zen: el *zazen* (literalmente, el zen sentado) como método de acceso directo a las cosas. El despojarse de todo lo innecesario -sobretudo, conceptualmente hablando y refiriéndose a la especulación mental- será su divisa. De ahí que otro aforismo coloque a un maestro respondiendo así a la pregunta de qué es el Zen (y el Tao): «Cuando tienes hambre comes, cuando estás sediento bebes, cuando te encuentras un amigo le saludas»⁶¹³. De ahí que muchos maestros zen que se han acercado al estudio de la filosofía occidental se hayan fijado especialmente en Husserl y su «reducción fenomenológica» como método de «ignorar el ego como persona estructurada en un tiempo objetivo y llegar al fenómeno puro»⁶¹⁴. La aspiración fenomenológica del «*zu den Sachen selbst*» es compartida por el Zen. Sin embargo, se acaba reprochando a la fenomenología no ir más allá de un mero ejercicio mental sin proponer una práctica a realizar tanto con el cuerpo como con la mente. Al igual que aunque se valora a Heidegger como «reportero fiel del *Dasein*» pintándolo como un ser provisto del modo ilusorio de la conciencia, se rebate su afirmación de la necesidad del «contexto de equipo» para mantener la relación con el mundo⁶¹⁵. Lo que, desde el Zen, se judica a través de la siguiente afirmación: «Después de haber pasado por *Ser y Tiempo* no hemos dado ni un paso adelante en lo referente al problema de comprender la existencia»⁶¹⁶. «El Zen es simplemente sentarse (*shikantaza*) y concentrarse desinteresadamente (*mushotoku*). Aquí y ahora, noción clave. Lo importante es el presente»⁶¹⁷. Según el

⁶¹² Véanse distintas versiones en: SEKIDA, K.: *Zazen*. Barcelona, Kairós, 2005, p. 37; EDDE, G.: *El pequeño libro de los cuentos zen*. Op. cit. p. 37; SUZUKI, D. T.: *¿Qué es el Zen?* Op. cit. p. 197; DUSSAUSOY, D.: *El budismo Zen*. Op. cit. p. 35.

⁶¹³ SUZUKI, D. T.: *El Zen y la cultura japonesa*. Barcelona, Paidós, 2005, p. 18.

⁶¹⁴ SEKIDA, K.: *Zazen*. Barcelona, Kairós, 2005, p. 28.

⁶¹⁵ SEKIDA, K.: *Zazen*. Op. cit. pp. 183-184.

⁶¹⁶ SEKIDA, K.: *Zazen*. Op. cit. p. 188.

⁶¹⁷ DESHIMARU, T.: *La práctica del Zen*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 16.

maestro Dogen: comprender la existencia es comprenderse a uno mismo, así como comprenderse a uno mismo es olvidarse de uno mismo, lo que es idéntico a comprender el Zen y la naturaleza de Buddha⁶¹⁸.

Con los siglos se abandonará la tradición india que propone el estudio de los sutras y el *dhyana* como meditación consistente en el aquietamiento y el logro de un estado de conciencia, se rechazarán las iluminaciones progresivas y se establecerá un estilo genuinamente chino y taoísta. Aparecerán conceptos como «no-mente», «no-conciencia», «no-interferencia», y se predicará la doctrina del «Despertar repentino», el «Apercibirse inmediato» (*wu* en chino y *satori* en japonés).

Emparejado queda ya el Tao con el Zen. El segundo nos conmina a olvidar la taza mientras bebemos el te, el primero hace lo propio con la trampa y la liebre, la palabra y la imagen, la imagen y la idea. Volvamos al Tao.

⁶¹⁸ DESHIMARU, T.: *La práctica del Zen*. Op. cit. p. 17.

1.2. El Tao: wei wu wei (hacer sin hacer) y wu ming (no nombrar)

a) Improvisación y flexibilidad (wei wu wei)

La cita de Benjamin que encabeza estas páginas anuncia algo esencial de la tradición de la sabiduría oriental. Dice el capítulo XXXVIII del Tao que:

El Maestro no hace nada;
sin embargo nada deja por hacer.
El hombre ordinario siempre está haciendo;
sin embargo, mucho más deja sin hacer⁶¹⁹.

La virtud superior no actúa, más actúa sin objeto.
La virtud inferior actúa, y actúa con objeto⁶²⁰.

Como dice François Jullien, en la expresión *wu wei* «la negación no se aplica al verbo en sí, sino a su complemento de objeto interno: la acción se mantiene (en su perspectiva de efectividad), sólo se retira el objeto (en lo que puede tener de parcial y determinado); así, liberada de la rigidez y la limitación que suele implicar, la actividad alcanza su máximo rendimiento, se confunde con el curso de las cosas en lugar de turbarlo»⁶²¹. Igual que en un atleta bien entrenado y concentrado «el movimiento correcto sucede por sí mismo, sin esfuerzo y sin interferencia de la voluntad consciente. (...) Es el propio juego quien juega el juego; el poema se escribe a sí mismo, no es posible separar danza y danzante. Nada se hace ya que el actor se ha desvanecido totalmente en la acción»⁶²².

Esta no-acción creativa se puede interpretar como la pura naturalidad y espontaneidad en el sentido que lo que se pretende

⁶¹⁹ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Madrid, Alianza, 2008.

⁶²⁰ LAO ZI: *Tao te king* [Traducción de Anne-Hélène Suárez Girard]. Op. cit.

⁶²¹ SUÁREZ GIRARD, A-H.: «XL», en LAO ZI: *Tao te king* [Traducción de Anne-Hélène Suárez Girard]. Op. cit. p. 108.

⁶²² MITCHELL, S.: «Prólogo», en LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit. p. 8.

con esa expresión es tratar de reflejar y seguir el modo de ser de la naturaleza. En este sentido «el taoísmo es la filosofía de la naturalidad y la espontaneidad puras en acción». Dicho aún de otro modo, «los chinos taoístas, para saber cual es el modo de actuar, emplean el método de abandonarse a la naturalidad y espontaneidad; los occidentales, para actuar, desean conocer antes y su método consiste en argumentar con el cerebro y observar con sentidos e instrumentos»⁶²³. Así, la idea de *wu wei* implica seguir la vía que suponga menor resistencia y esperar el momento adecuado para la acción. Sin ir más lejos, el *jiu-jitsu*, el arte japonés de la defensa personal, debe su nombre a un pasaje del Tao te king, pues la esencia de ese arte marcial es atraer y absorber la fuerza del adversario a través de la no-resistencia, es decir, del vacío, conservando la propia fuerza para el posterior y final momento propicio⁶²⁴.

Entrando ya en la metáfora líquida, según Chuang Tzu (discípulo de Lao Zi), una de las cualidades del modo de ser del sabio que practica el *wu wei* es también compartida con el agua, que cuando está quieta, es como un espejo. Espejo del modo de ser armónico con el universo⁶²⁵. De ahí que la no-acción no pueda confundirse con el no hacer nada, pues sería más bien algo así como un hacer con tanta naturalidad que parece no hacer, como si las cosas se hicieran por sí solas.

Cuando nada se hace
nada queda por hacer.
La verdadera maestría se alcanza
dejando que las cosas sigan su curso⁶²⁶.

Por ello, el Maestro
actúa sin hacer
y enseña sin decir⁶²⁷.

⁶²³ Ambas citas pertenecen a RACIONERO, L.: «Introducción», Op. cit. p. 14.

⁶²⁴ KAKUZO, O.: *El llibre del Te*. [Traducción de Carles Soldevila]. Barcelona, Alta Fulla, 2005, p. 45.

⁶²⁵ CHUANG TZU: *Obra Completa*. Palma de Mallorca, Cort, 2005, p. 353.

⁶²⁶ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit. Capítulo XLVIII.

El modo sabio de actuar, es decir el modo de actuar con arreglo al Tao, ya sea para el hombre común, el gobernante, o el educador, es la acción propia de la naturalidad, expresada con el movimiento suave y no agresivo del agua que fluye aceptando y adaptándose a las exigencias del terreno. «Ora saltando en cascada, ora corriendo en pendiente, ora serpenteando perezosa o remansándose quietamente en el llano»⁶²⁸. El capítulo VIII ha sido titulado en ocasiones como «fluir en el presente»:

La suprema bondad procede como el agua.

El agua llega a todas las cosas y las favorece, pues no busca el poder.

El agua permanece en los lugares que otros desdeñan.

Esto hace que se parezca al Tao⁶²⁹.

Lao Zi pone recurrentemente de relieve el parecido del agua con la vida, como «símbolo de pureza y fluidez, pero también de adaptación a la circunstancia, de flexibilidad», nos enseña la «moral del agua»⁶³⁰. Tanto los valores de la no-acción y la no-lucha como el de la adaptabilidad de la fluidez se reúnen en la metáfora líquida. Según el capítulo LXVI:

Todos los ríos fluyen al mar

porque el mar está más abajo que ellos.

La humildad le otorga su poder.

Si quieres gobernar a la gente
debes situarte por debajo de ella.

Si quieres dirigir a la gente
debes antes aprender a seguirla⁶³¹.

La metáfora acuática profundiza en la idea de la necesidad de no intervenir en el curso de las cosas y de buscar siempre los lugares bajos. Es una apología de la espera, de la paciencia, de

⁶²⁷ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit. Capítulo II.

⁶²⁸ RACIONERO, L.: «Introducción», Op. cit. p. 16.

⁶²⁹ LAO TZU: *Tao Te Ching*. Buenos Aires, Pluma y Papel, 2004, p. 25.

⁶³⁰ CRUZ, J.: «Comentario», en LAO TZU: *Tao Te Ching*. Buenos Aires, Pluma y Papel, 2004, p. 25.

⁶³¹ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit.

la no-dominación de las cosas ni de los seres y de la adaptación a lo dado. Y en términos de moral, «por extensión, en el mundo social hay que seguir una conducta parecida a la del agua, una conducta que beneficia a todos y no crea conflictos»⁶³². La idea de la blandura y la debilidad como superior a la fortaleza y dureza tan afín al pensamiento postmoderno se encuentra repetidamente en el Tao y en especial en dos de sus pasajes más conocidos (LXXVI y LXXVIII):

El hombre, al nacer débil y blando
tórname al morir rígido y duro.
Las yerbas todas y los árboles,
al nacer tiernos y frágiles,
tórnanse al morir secos y tiesos.
De ahí el dicho:
«Fuerza y dureza llevan a la muerte,
debilidad y blandura llevan a la vida».
Por eso las armas fuertes no vencen,
el árbol vigoroso se quiebra.
De ahí que lo fuerte y lo grande estén debajo,
y arriba lo que es débil y lo que es blando⁶³³.

Nada en el mundo es más blando y débil que el agua;
mas no hay nada como el agua para erosionar lo duro y lo
fuerte.
Que lo débil venza a lo fuerte y lo blando a lo duro,
es algo que todos conocen pero que nadie practica⁶³⁴.

En otras versiones se habla de «blando y adaptable» y de que «en disolver lo duro y lo inflexible nada puede superarla», concluyendo que «lo blando vence a lo duro y lo suave a lo rígido»⁶³⁵. En definitiva, la imagen del agua erosionando la roca o disolviendo otros sólidos sitúa el modo de hacer que sigue el

⁶³² GOLDEN, S. y PRESAS, M.: «Comentaris», en LAOZI: *Daodejing. El llibre del 'dao' i del 'de'*. [Traducción de Seán Golden y Marisa Presas]. Barcelona, Universitat Autònoma i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 36.

⁶³³ LAO TSE: *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. [Traducción de Iñaki Preciado Idoeta]. Madrid, Trotta, 2006, p. 113.

⁶³⁴ LAO TSE: *Tao Te King*. [Traducción de Alfonso Colodrón y John C. H. Wu]. Madrid, Edaf, 2007, p. 108.

⁶³⁵ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit.

curso de la novedad como más válido, en tanto que más armonioso y menos conflictivo respecto a la forma contraria, que pretende que sea la novedad quien se adapte a la voluntad, deseo u objetivo fijado previamente. De hecho, la fijación con antelación del futuro va contra el Tao, y todo lo que sea fortalecer una idea previa sólo conduce, tal como también advirtió Buddha, a la inevitable insatisfacción del deseo, a la contrariedad y al enfrentamiento. De ahí que se afirme en XXVII:

Un buen viajero no tiene planes fijos
ni está empeñado en llegar a parte alguna.
Un buen artista permite
que su intuición le guíe a donde quiera.
Un buen científico se libra de conceptos
y mantiene su mente abierta a lo que es.
Así el Maestro es accesible a todos
y no rechaza a nadie.
Emplea todas las situaciones
y no desperdicia nada⁶³⁶.

Referente a la intencionalidad y la planificación, se trata de renunciar a los planes o, en todo caso, tener planes muy flexibles, para poder emplear todas las situaciones. Pero siempre sin dejarse llevar por los deseos, los objetivos fijados de antemano y la voluntad de retener lo alcanzado y no desaprovechar el camino iniciado o el tiempo invertido. Como se advierte el capítulo IX:

Vale más renunciar a tiempo que llenar la copa hasta
derramarla.
Afila constantemente una espada y no mantendrá su filo
mucho tiempo.
Llena tu casa de oro y de jade y no podrás protegerla⁶³⁷.

La referencia en la primera frase al recipiente legendario del reino Zhou ilustra bien lo que decimos. Se trataba de un

⁶³⁶ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit.

⁶³⁷ LAOZI: *Daodejing. El llibre del 'dao' i del 'de'*. [Traducción de Seán Golden y Marisa Presas]. Op. cit.

recipiente hecho de tal forma que se mantenía en pie mientras estaba vacío pero caía cuando estaba lleno, sirviendo de este modo para poner a prueba la capacidad de contención de los hombres públicos. Es otro modo de expresar la necesidad de no querer imponer la idea, la intención o el plan propio porque necesariamente chocará con otro y creará un conflicto al apartarse del curso natural de las cosas⁶³⁸.

Pedagógicamente hablando, algún autor ha opuesto al concepto de *wu wei* el de *yu wei*. Definido este último como «el hacer voluntario, intencional o innatural»⁶³⁹, el *yu wei* es la acción lógica «diseñada para controlar y manipular el mundo natural que resulta en un drástico alejamiento del orden del universo»⁶⁴⁰.

b) Conocimiento y relatividad (wu ming)

La doctrina del *wu wei* se extiende al campo del conocimiento y no sólo al ejercicio de las virtudes o cualidades morales. Para cualquier otra doctrina el conocimiento es uno de los componentes imprescindibles del bagaje con que debe contar quien aspire a la meta suprema, también para el taoísmo, cuya meta no es otra que «llegar al conocimiento de que no hay meta que alcanzar»⁶⁴¹.

Para el sinólogo Iñaki Preciado⁶⁴², el *wu wei* se manifiesta como *wu yu* (no desear), que a la vez comprende el *wu zhi* (no conocer)

⁶³⁸ GOLDEN, S. y PRESAS, M.: «Comentaris», en LAOZI: *Daodejing. El llibre del 'dao' i del 'de'*. [Traducción de Seán Golden y Marisa Presas]. Op. cit. p. 39.

⁶³⁹ AMES, R.: «Putting the Te Back into Taoism», en BAIRD, J. y AMES, R.: *Nature in Asians traditions of thought. Essays in environmental Philosophy*. Albany, State University of New York Press, 1989, p. 121.

⁶⁴⁰ MINER, K.: *Taoist pedagogy in education*. Canada, Simon Fraser University, 2004, p. 31.

⁶⁴¹ PRECIADO, I.: «Estudio preliminar. El *Lao Zi* y el taoísmo», en LAO TSE: *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. [Traducción de Iñaki Preciado Idoeta]. Op. cit. p. 103.

⁶⁴² Entre cuyos méritos se encuentra no sólo haber realizado la única traducción al español del texto chino del *Lao Zi* más antiguo (siglo IV) conocido hasta la fecha (hallado en una excavación en 1993), sino

y el *wu ming* (no nombrar), es decir, dado que «el conocimiento permite captar los objetos de deseo y luego ese mismo conocimiento se utiliza para obtenerlos», ese «conocimiento es a la vez amo y esclavo del deseo», puesto que «cuando los conocimientos aumentan, imposible contentarse». De ahí que el Tao nos diga que «El Tao que se puede nombrar no es el verdadero Tao» (I) o que «El Tao permanente no tiene nombre» (XXXII). De estos pasajes se desprende que, para el *Lao zi*, «todas las ideas, todos los conceptos, son relativos, no poseen la "permanencia" (*heng*) absoluta»⁶⁴³. De este modo, el conocimiento humano viene a ser «la historia de un proceso de confrontación de lo subjetivo con lo objetivo», donde «la unidad de estos aspectos siempre es relativa, personal, transitoria; por lo cual, lo que hoy es verdad, lo que hoy se puede afirmar, tal vez mañana sea falso y se deba negar»⁶⁴⁴.

Las rectas razones parecen significar lo contrario.

(LXXVIII)

¿Cuál es la diferencia entre un sí y un no?

(XX)

Las palabras verdaderas no son gratas,
las palabras gratas no son verdaderas.

(LXXXI)⁶⁴⁵

Luego para el Tao «toda afirmación categórica no es digna de confianza, su verdad no está garantizada», sino que, más bien, «la verdad se encuentra en el silencio, en la ausencia de palabra (*wu yan*)»⁶⁴⁶. A lo largo de los manuscritos del Tao se encuentra el carácter *sheng*. Sus distintos traductores lo han convertido en «sabio», «maestro», «santo», etc. Se trata de un ideograma que significa al «hombre arquetípico y perfecto» y que, en sus variantes más arcaicas representaba un hombre con

el haberla cotejado con las anteriores y publicado a la vez distintos estudios críticos sobre esa tarea y su resultado.

⁶⁴³ PRECIADO, I.: «Estudio preliminar. El *Lao Zi* y el taoísmo», Op. cit. p. 104.

⁶⁴⁴ Ibidem, p. 104.

⁶⁴⁵ Los tres pasajes pertenecen a la traducción de Iñaki Preciado.

⁶⁴⁶ PRECIADO, I.: «Estudio preliminar. El *Lao Zi* y el taoísmo», Op. cit. p. 103.

una oreja desmesuradamente grande y, al lado, una boca pequeña⁶⁴⁷. El sabio, el maestro, ni actúa ni habla, padece y escucha. Después, en todo caso, hará sin hacer y dirá sin decir. Las concomitancias con el Zen en estos aspectos se pondrán de relieve en el siguiente epígrafe.

⁶⁴⁷ SUÁREZ GIRARD, A-H.: «Glosario», en LAO ZI: *Tao te king* [Traducción de Anne-Hélène Suárez Girard]. Op. cit. pp. 23-24.

1.3. La disciplina y la espontaneidad en el Zen

a) Métodos y principios fundamentales

Hay dos grandes escuelas Zen: Soto y Rinzai. La primera se basa en lograr la iluminación (*satori*) mediante la meditación sentada (*zazen*), que consiste en permanecer durante largo tiempo (minutos, horas, días...) en una postura determinada y sin ningún propósito⁶⁴⁸. Suele contarse que había un leñador que cortaba leña en el bosque y que, al haber oído hablar del fabuloso animal llamado *satori*, tenía un gran deseo de poseerlo. Un día el animal *satori* vino a visitarlo y el leñador corrió tras él. Pero cuál no sería su sorpresa cuando escuchó una voz que le decía «No me tendrás porque me quieres tener». El leñador volvió a su trabajo. Con el tiempo olvidó completamente al animal. No pensaba en nada más que en su leña. El animal *satori* volvió y fue aplastado por el árbol que el leñador acababa de derribar⁶⁴⁹.

Como ya se dijo antes, lo más importante es no desear la iluminación sino simplemente abstenerse del pensamiento y del deseo de alcanzarla, pues es ahí donde reside. «El Zen descansa en la espontaneidad, la naturalidad, el abandonarse plenamente al aquí y ahora, al instante»⁶⁵⁰.

La segunda escuela⁶⁵¹ añade como elemento principal los *koan*: una herramienta pedagógica destinada a ayudar al practicante del Zen a llegar a su propio *satori*⁶⁵². Generalmente toman la forma de una pregunta o problema que el estudiante debe contestar o resolver, pero la solución no debe proceder del intelecto ni

⁶⁴⁸ SUZUKI, D. T.: «Escuelas de Zen en Japón», en SUZUKI, D. T.: *¿Qué es el Zen?* Madrid, Losada, 2006, pp. 87-95.

⁶⁴⁹ DESHIMARU, T.: *La práctica del Zen*. Op. cit. p. 29.

⁶⁵⁰ CALLE, R.: *Budismo zen y budismo tibetano*. Barcelona, Alas, 1988, p. 41.

⁶⁵¹ Se trata de una simplificación expositiva, pues ambas escuelas no fueron históricamente excluyentes de forma absoluta en cuanto a sus métodos, ni se consideraron rivales, excepto después del salto del Ch'an a Japón (Zen). Véase DUSSAUSSOY, D.: *El budismo Zen*. México, Siglo XXI, 2005, pp. 70 y ss.

⁶⁵² SUZUKI, D. T.: «Escuelas de Zen en Japón», en SUZUKI, D. T.: *¿Qué es el Zen?* Op. cit. p. 94.

expresarse en conceptos, o sería un ejercicio filosófico. El maestro zen pide la comprensión intuitiva. «Educar a través de palabras, gestos y actos enigmáticos, para hacer que el discípulo del maestro zen se cultive a sí mismo. (...) La tarea consiste en sensibilizar la mente de una persona para estimularla a buscar la verdad por sí misma»⁶⁵³.

Veamos algunos *koans*:

Había una vez tres maestros *ch'an* que se reunieron para tener una charla. Señalando un cubo lleno de agua limpia, el primero dijo «La luna llena está en el agua clara». El segundo protestó diciendo: «En el agua clara no hay luna llena». El siguiente fue el tercero. Sin decir una palabra, dio una patada al cubo y se marchó⁶⁵⁴.

Un emperador quiso elegir para primer ministro a su súbdito más sabio y prudente. Tras duras pruebas quedaron en liza tres aspirantes y les dijo: «He aquí el último obstáculo: se os encerrará en una sala. La puerta tendrá una cerradura complicada y sólida. El primero que consiga salir será el elegido». Dos de los postulantes, muy sabios, se pusieron a hacer arduos cálculos. Alineaban largas columnas de números, trazaban complicados esquemas. De vez en cuando se levantaban y examinaban la cerradura con aire pensativo. Luego regresaban a sus trabajos. El tercero, sentado en una silla, no hacía nada. Meditaba. De repente, se levantó, fue a la puerta y giró el pomo: la puerta se abrió y él se fue⁶⁵⁵.

Sobre la verdad como algo relativo y fuera del alcance en tanto que absoluto:⁶⁵⁶

El discípulo pregunta al maestro:

⁶⁵³ HOLSTEIN, A.: *100 koans del budismo Chan. Enseñanzas de los primitivos maestros chinos*. Madrid, Edaf, 2006, p. 15.

⁶⁵⁴ HOLSTEIN, A.: *100 koans del budismo Chan*. Op. cit. p. 106.

⁶⁵⁵ BRUNEL, H.: *La felicidad Zen*. Palma de Mallorca, Olañeta, p. 20.

⁶⁵⁶ Los siguientes *koan*, si no se indica lo contrario, están extraídos de CALLE, R.: *Budismo zen y budismo tibetano*. Barcelona, Alas, 1988.

-¿Qué es la verdad?

-La vida de cada día.

Sin comprender, el discípulo agrega:

-En la vida, sólo se aprecia eso: la vida vulgar y corriente de cada día, pero la verdad no se ve por ningún lado.

-Ahí está la diferencia -explica el maestro-, en que unos la ven y otros no.

Pregunta el discípulo:

-¿Dónde está la verdad?

-Todo recto, delante de ti.

-No la veo.

-No la puedes ver a causa de tu egoísmo.

-De acuerdo en que yo no puedo verla, pero ¿tú la ves?

-En la medida en que hay «yo» y «tú» se complica la situación y no existe visión de la verdad.

-Entonces, cuando no hay ni «yo» ni «tú», ¿se ve la verdad?

Y el maestro concluye:

-Cuando no hay «yo» ni «tú», ¿quién está para ver la verdad?

El camino propuesto transita por la ausencia de lógica intelectual:

Pregunta el discípulo:

-Maestro, ¿cómo puedo hacer para entrar en la vía?

-¿Oyes el ruido del torrente?

-Sí.

-Ahí está la puerta.

Otra vez el discípulo:

-Maestro; ¿qué dirías si viniera a verte sin ningún objeto?

-Arrójalo al suelo.

-Te he explicado que no lo traería, ¿qué sería, pues, lo que podría arrojar?

-En ese caso, llévatelo.

No hay norma. En otra ocasión...

Se encontraba un monje adorando una imagen de Buddha, cuando le sorprendió el maestro y lo abofeteó. Sorprendido, el discípulo preguntó:

-¿No es laudable reverenciar al Buddha?

La respuesta del maestro fue esta vez bien clara:

-Sí, pero es mejor liberarse hasta de las cosas laudables.

No hay norma, salvo el presente del aquí y ahora:

-¿Cómo haces, maestro, para estar en el camino verdadero?

-Cuando tengo hambre, como; cuando tengo sueño, duermo.

-Eso lo hace todo el mundo.

-No es cierto, porque cuando ellos comen, piensan en mil cosas a la vez, y cuando duermen, sueñan igualmente con mil cosas.

La sencillez y la ausencia de plan en el puro presente:

El discípulo le pide el cuchillo al maestro, quien se lo ofrece por el lado de la hoja. El discípulo, ofendido, dice:

-Por favor, ofrézcamelo por el otro lado.

Y el maestro replica:

-¿Qué piensas hacer con el otro lado?

Pregunta el discípulo:

-Os ruego que me mostréis el camino de la liberación.

Responde el maestro:

-¿Quién te tiene prisionero?

-Nadie.

-¿Por qué buscas, pues, la liberación?

Sin interés, sin intención:

El maestro sorprendió al discípulo meditando. Cuando le preguntó qué hacía:

-Mi deseo es convertirme en Buddha.

Entonces el maestro cogió una baldosa y empezó a pulirla. Extrañado, el discípulo preguntó:

-¿Qué haces?

-Quiero convertir esta baldosa en un espejo.

-Por mucho que pulas la baldosa nunca podrá ésta convertirse en un espejo.

El maestro dijo:

-Pues, por más que tú permanezcas sentado con las piernas cruzadas, no te convertirás en Buddha.

Tres hombres caminando observaron a un hombre en la cima de una montaña. Se interrogaron sobre qué estaría haciendo en aquel lugar. Uno especuló sobre que había perdido a su animal favorito, el otro que buscaba a su amigo, el tercero que quería respirar aire puro. Decidieron aproximarse y preguntarle al hombre, uno por uno, si se trataba de alguno de los casos. El hombre fue respondiendo que no a cada uno de ellos. En el acto los tres caminantes, desconcertados, agregaron:

-Entonces ¿por qué estáis aquí, si no hay motivo para ello según podemos deducir de vuestras palabras?

Y el hombre dijo:

-Sencillamente: estoy aquí.

El koan persigue que el discípulo rebase el intelecto y haga un cambio en su nivel de comprensión, poniendo radicalmente en tela de juicio lo que el discípulo cree saber⁶⁵⁷. Como hemos visto ya en el taoísmo, también en los templos zen solía darse un diálogo como este cuando el maestro entraba en la sala donde sus discípulos practicaban zazen. Les preguntaba:

-¿Qué estáis haciendo?

-No hacemos nada.

-No, hacéis sin hacer⁶⁵⁸.

La disciplina como condición necesaria para la espontaneidad está representada en los métodos de entrenamiento que las

⁶⁵⁷ DUSSAUSSOY, D.: *El budismo Zen*. México, Siglo XXI, 2005, p. 71.

⁶⁵⁸ DESHIMARU, T.: *La práctica del Zen*. Op. cit. p. 22.

distintas artes marciales adoptaron del Zen. Son numerosos los ejemplos que aparecen en la literatura, e incluso en el cine, con el maestro insistiendo en que el discípulo haga ejercicios trayendo y llevando agua, cortando y apilando leña, poniendo y puliendo cera. La disciplina permite automatizar la técnica y preparar al discípulo para dominar ese arte, algo que sólo se conseguirá más tarde, a partir del algún tipo de iluminación o *satori*, y es entonces cuando se logra actuar natural y espontáneamente. Es entonces cuando se tiene la templanza y el equilibrio para salvar un precipicio por un estrecho tronco con la seguridad con la que lo haría un ciego que no ve el abismo, o se es capaz de detectar la caída de un árbol o el golpe de un enemigo aún teniendo los ojos vendados. El esquema es siempre el mismo. El discípulo pide la instrucción al maestro. Éste le pone a realizar duros y penosos trabajos. Ningún ejercicio de lucha o de manejo del arco o la espada. Al cabo de semanas, meses o años, el discípulo se harta y se queja al maestro. Entonces el maestro le pone a hacer otro ejercicio. Pasado otro tiempo, cuando el discípulo, siempre incrédulo con la pertinencia de los ejercicios que le han sido mandados, ya no aguanta más y decide abandonar y marcharse, el maestro, provoca una experiencia que le hace adquirir el *satori*.

Por ejemplo, después de días y días recibiendo el discípulo un golpe o bastonazo de improviso por parte del maestro, sin encontrar un momento de sosiego, incluso durmiendo, el discípulo da con el momento de soltar su rabia y vengarse:

Un día el maestro estaba cocinando sus verduras en una hoguera. El pupilo pensó que era su oportunidad y quiso aprovecharla. Levantando su palo, lo dejó caer sobre la cabeza del maestro, que se inclinaba en ese momento sobre la cazuela para remover su contenido. Pero el bastón del discípulo fue detenido por el maestro con la tapa de la cazuela⁶⁵⁹.

⁶⁵⁹ SUZUKI, D. T.: *El Zen y la cultura japonesa*. Op. cit. pp. 20-21.

Esto abrió la mente del aprendiz. El secreto del perfecto esgrimista, arquero o karateka consiste en crear «un cierto marco o estructura mental que esté siempre dispuesto a una respuesta instantánea, inmediata, a lo que viene de fuera». La mente debe sintonizar con un «estado de máxima fluidez y movilidad». Por parte del maestro, se trata de provocar largamente un momento de crisis y, después, uno de superación, a través de algo que no es un sistema pero sí una especie de «método natural en su aparente locura, y consiguió despertar en la mente de su joven discípulo algo que desencadenó el mecanismo necesario para la maestría en la esgrima»⁶⁶⁰.

b) El Zen y la tauromaquia

Algunos maestros zen también se han acercado al arte de lidiar toros y han visto en él un lugar propicio para el *satori*. Daisen Suzuki da cuenta de un artículo publicado en 1937 firmado por Juan Belmonte en *Athlantic Monthly*. Dice así:

Tan pronto como salió el toro fui a él y al tercer pase oí el clamor de la multitud puesta en pie. ¿Qué había hecho? Inmediatamente me olvidé del público, de los otros toreros, de mí mismo e incluso del toro; comencé a torear como lo había hecho frecuentemente en los corrales y en las dehesas, con la misma precisión que si hubiera estado trazando un dibujo en una pizarra. Dicen que aquella tarde mis pases con la capa y mi faena con la muleta fueron una revelación en el arte del toreo. No lo sé, no puedo juzgarlo. Simplemente toreé como creo que se debe torear, sin más pensamiento que mi propia fe en lo que estaba haciendo. Con el último toro conseguí por primera vez en mi vida entregar mi cuerpo y alma a la pura alegría del toreo sin ser consciente de tener un público. (...) Cuando no supe qué otra cosa hacer con el toro, me arrodillé bajo sus cuernos y puse la cara junto a su hocico. (...) Estaba haciendo la faena ideal, la

⁶⁶⁰ Los tres entrecomillados pertenecen a SUZUKI, D. T.: *El Zen y la cultura japonesa*. Op. cit. p. 21.

faena que tan a menudo y con tanto detalle había visto en mis sueños; cada movimiento estaba dibujado en mi cerebro con exactitud matemática. La faena de mis sueños siempre terminaba trágicamente. (...) Sin embargo continué realizando mi faena ideal (...) hasta que al final, exactamente como lo había soñado, el toro me cogió y me hirió en el muslo. Estaba tan embebido, tan fuera de mí, que apenas lo noté. Entré a matar, y el toro cayó a mis pies.

La gente se echó al ruedo, frenética. Mientras resbalaba sobre los hombros de la multitud entusiasmada, recuerdo que vi junto a la barrera a un viejo aficionado, de clásica estampa, que con el sombrero de ala ancha derribado sobre el cogote y los brazos en alto tomaba al cielo por testigo de la maravilla que habían visto sus ojos, rebosantes de lágrimas⁶⁶¹.

Dice el maestro Suzuki que Juan Belmonte debió experimentar ese día el *satori* y hubiera tenido la visión del *Prajna Inmutable* de haber hecho un aprendizaje budista. Momentos antes de esa corrida se encontraba él en un periodo de crisis, en el apogeo de sus dudas. En su primer toro, no habiendo hecho apenas más que abrirse de capa, el novillo le arrancó el capote, hasta tres veces. Dice Belmonte: «Comprendí que estaba en ridículo y me entró un desaliento invencible. ¿De dónde había sacado yo que podía ser torero?»⁶⁶². Pero «descubrió alguna otra cosa en su interior, hasta entonces completamente insospechada, cuando vio a su toro saliendo y dirigiéndose hacia él»⁶⁶³.

Igual que en el Zen nadie sabe en un sentido de conocimiento aprehensible y explicable qué es el *satori* y cómo lograrlo, ocurre lo mismo en el arte de torear. El cronista taurino Gregorio Corrochano escribió: «¿Qué es torear? Yo no lo sé. Creí

⁶⁶¹ BELMONTE, J.: «The Making of a Bullfighter», *Athlantic Monthly*, febrero, 1937.

⁶⁶² CHAVES NOGALES, M.: *Juan Belmonte, matador de toros*. Barcelona, Asteroide, 2009, p. 141.

⁶⁶³ SUZUKI, D. T.: *El Zen y la cultura japonesa*. Op. cit. p. 85.

que Joselito lo sabía y vi como lo mató un toro»⁶⁶⁴. Cuando se observa a un gran maestro sobresalir en el dominio de un arte al que se es aficionado, ya sea el karate, el fútbol o el toreo, la experiencia es la misma, se tiene la sensación de que se ejecuta la acción como si el secreto de ese arte le hubiera sido revelado y no aprendido, porque el que no domina por igual ese arte no puede identificarlo, aunque sea capaz de describirlo a través de una retórica técnica. Por eso se trata de un tipo de conocimiento que no puede transmitir el maestro en el sentido de entregar un objeto, lo máximo que puede hacer es crear el espacio para que surja del interior del discípulo. En términos de pedagogía tauromáquica se diría que «al torero le enseña el toro. Si "la letra con sangre entra" es un adagio pedagógico anticuado y rural, en desuso, en el toreo está vigente»⁶⁶⁵. Es la experiencia misma, la circunstancia, aunque siempre después de un trabajo previo, la que permite el logro del *satori*. De ahí que un eminente maestro zen escribiera:

No hay diana
ni arco que dispare,
y la flecha deja la cuerda:
puede fallar,
¡pero no falla!⁶⁶⁶

Juan Belmonte es un caso paradigmático, pues «reconocía no conocer las reglas de toreo, ni tener reglas ni creer en ellas». Corrochano dijo de él por su falta de ortodoxia que «dolía verle torear» y José Bergamín se preguntaba si «¿Era Belmonte con traje de plata un torero o la armadura de Carlos V?». Su toreo era «algo que se puede aprender y que se puede enseñar pero que en el fondo ni se aprende ni se enseña»⁶⁶⁷. Como en el arte del Tao se dice del Maestro (LXXII):

⁶⁶⁴ CORROCHANO, G.: *¿Qué es torear? Introducción a las tauromaquias de Joselito y de Domingo Ortega*. Barcelona, Bellaterra, 2009.

⁶⁶⁵ CORROCHANO, G.: *¿Qué es torear?* Op. cit. p. 17.

⁶⁶⁶ KOKUSHI, B., citado en SUZUKI, D. T.: *El Zen y la cultura japonesa*. Op. cit. p. 85.

⁶⁶⁷ Los entrecomillados están extraídos de BENÍTEZ REYES, F.: «Prólogo», en CHAVES NOGALES, M.: *Juan Belmonte, matador de toros*. Barcelona, Asteroide, 2009, p. XIV.

Puesto que enseña sin enseñar,
la gente no tiene nada que aprender⁶⁶⁸.

En el Zen como en el toreo no hay posibilidad de instrucción explícita. Y es que para un taurómaco, el Zen se define como un toreo sin toro. La relación de la disciplina corporal y la concentración como forma de llegar, con o sin el bravo animal, a la experiencia del *satori*⁶⁶⁹.

El tipo de situación o estado personal que se busca como deseable, llámesele de equilibrio o de dominio de un arte se logra cuando se vacía la mente. Como le ocurrió a Belmonte así dice el Tao (XX):

Deja de pensar y finalizarán tus problemas.
(...)
Soy como un idiota, mi mente está vacía.
(...)
Otros tienen ideas claras;
sólo yo ignoro.
(...)
Viajo sin propósito, como el viento⁶⁷⁰.

⁶⁶⁸ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit.

⁶⁶⁹ Esto puede verse en la reciente película de Daniel Villamediana *El Blau Brau* (2008). Allí un joven fascinado por el mundo de los toros vive aislado en el campo tratando de dar forma a su obsesión: el toreo interior, el toreo sin toro. La película es una muestra de en qué punto el toreo y el Zen pueden ser la misma cosa: el camino espiritual basado únicamente en el seguimiento y la integración en la vida cotidiana de la técnica, en este caso de la tauromaquia, como fin en sí mismo sin aspiración ulterior.

⁶⁷⁰ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit.

1.4. Pedagogía líquida

Sería difícil, y más bien impropio, definir de forma precisa una pedagogía líquida que emanara de la fuente del Tao y el Zen. Varias y complejas pedagogías podrían ser su consecuencia.

Empezando por alguna de sus características más relevantes, podría pensarse una pedagogía de la improvisación y lo espontáneo, pero sin que eso fuera sinónimo de acción ausente de preparación y cultivo. En el caso de la pedagogía zen se trata, entre otras cosas, de una pedagogía del esfuerzo, de la disciplina y del temple de la voluntad. Nada más lejos del Zen que lo que se ha publicado bajo ese título en alguna revista pedagógica en los últimos años, donde se ha hablado de «educación zen», «pedagogía zen» y «psicopedagogía zen», y se ha dicho que: «inhibe el esfuerzo», «relaja la voluntad y el espíritu de superación», «es maternalista y boba» y «abomina de toda práctica docente que implique esfuerzo»⁶⁷¹.

No es la del Zen una pedagogía de educar divirtiéndose, como se ha querido difundir, más bien torpemente. De hecho, precisamente cuando el autor citado ha querido oponer el modelo contrario, es cuando más cerca ha estado de definir las características pedagógicas del Zen: «la libertad es una disciplina cara que se obtiene con el estudio, y que la letra sí entra con sangre»⁶⁷². En efecto, la libertad máxima para el Zen, cuando uno se ha liberado de su mente y del mundo -el *satori*- sólo se logra con el estudio incansable de los *sutras* o los trabajos rutinarios y esforzados, y con la postura del *zazen* mantenida muchas veces a base de golpe de vara -*kyosaku*-⁶⁷³.

⁶⁷¹ MORENO CHUMILLAS, E.: «La educación Zen». *Cuadernos de pedagogía*, núm. 354, febrero de 2006, pp. 84-85. Véase también FEITO ALONSO, R.: «Otra mirada sobre la denominada pedagogía Zen». *Cuadernos de pedagogía*, núm. 358, junio de 2006, quien responde al artículo de Chumillas rebatiendo algunos temas de fondo pero sin entrar en la impertinencia nominal de la injustificadamente llamada «pedagogía Zen».

⁶⁷² MORENO CHUMILLAS, E.: «La educación Zen», Op. cit. p. 87.

⁶⁷³ El *kyosaku* es la vara con la que se golpea a los novicios para corregir su postura o evitar su somnolencia en las largas

«Prefiero lo difícil, en lo fácil está el peligro», solía decir Camilo José Cela⁶⁷⁴. Esta afirmación sería perfectamente encuadrable con una pedagogía zen, que busca disciplinar y concentrar la mente para evitar el peligro de la dispersión. Esto es algo compartido por muchas pedagogías a lo largo de la historia, modernas, premodernas y, ¿por qué no?, postmodernas. Por ejemplo, decía Alain que a los niños «hay que dejarles a ellos mismos su propio aprendizaje, pues así se fortalece en ellos la voluntad» y que «los verdaderos problemas tienen siempre al principio un sabor amargo; el placer está reservado sólo a aquellos que habrán sabido vencer la amargura»⁶⁷⁵. Puestos a buscar paralelismos, aunque no tenga más valor que el de la anécdota, incluso ese pedagogo francés dijo que «son muchos los artistas que consiguieron la afinación del instrumento o no perder el compás a base de golpes de regla»⁶⁷⁶, como en el la práctica del zazen suele haber un monje encargado del *kyosaku*. Una de las principales señas de identidad del Zen es que se otorga gran importancia al trabajo físico y manual, al tiempo que podría decirse que la disciplina de los monjes es casi militar⁶⁷⁷. Sin embargo, a pesar de esos parecidos, el Zen tiene, entre otras, la peculiaridad de asociar ese rigor en la disciplina y el esfuerzo al cultivo de la espontaneidad y la naturalidad como valores.

Referente al esfuerzo, ésta es también una de las ideas fundamentales del estoicismo del que nos da noticia Diógenes Laercio, dirigido al «no desear y a consentir activamente y con gozo el curso que el mundo impone»⁶⁷⁸. Así, por ejemplo, Zenón, el fundador de la escuela estoica, nos decía que la virtud es

sesiones de meditación. Véase JIHO SARGENT: *Zen*. Barcelona, Oniro, 2002, p. 87.

⁶⁷⁴ SOLER SERRANO, J.: «Camilo José Cela» [Entrevista], en *A Fondo*, RTVE, 2000.

⁶⁷⁵ ALAIN: *Charlas sobre educación. Pedagogía infantil*. Buenos Aires, Losada, 2002, p. 25.

⁶⁷⁶ *Ibidem*, p. 28.

⁶⁷⁷ SUZUKI, D. T.: *¿Qué es el Zen?* Op. cit. pp. 131 y ss.

⁶⁷⁸ ROMÁN, B.: «Nuevas perspectivas de la educación moral: epicúreos y estoicos», en VILANOU, C. y COLLELDEMONT, E.: *Historia de la educación en valores, vol I*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000, p. 112.

autosuficiente para la felicidad (entendida como autoconciencia de imperturbabilidad), que es a donde nos lleva actuar según la naturaleza⁶⁷⁹. Para algunos comentaristas, tanto en la escuela estoica como en la taoísta, cuando se habla de *apatía* o de *no-acción* se hace como un «concepto usado más bien como contraste contra cualquier actuación caracterizada especialmente por el autoservicio y la procuración propia de placer»⁶⁸⁰, volviendo otra vez sobre la idea del deseo y los objetivos como fuente de desequilibrio y perjuicios.

Maffesoli también emparejaba la filosofía estoica y las sensibilidades del Extremo Oriente. A propósito de la no-acción, haciéndose eco de que «la aceptación de lo que es puede ir acompañada de la participación: no dominar sino acompañar un estado de hecho para inducirlo a dar lo mejor de sí mismo»⁶⁸¹. Séneca lo dijo así: «los hombres buenos se esfuerzan, se dan y se sacrifican gustosos, no son arrastrados por la fortuna sino que la siguen y adaptan su paso a ella. De haberlo sabido antes, incluso se le habrían adelantado»⁶⁸². El Tao es también paradigmático en este aspecto, así lo ilustra la alegoría de Song de los tres catadores de vinagre. Un día en que coincidieron Confucio, Buddha y Lao Tse se les dio a probar a los tres una jarra de vinagre -emblema de la vida-. Confucio lo encontró agrio, Buddha amargo. A Lao Tse le pareció dulce⁶⁸³.

De acuerdo con lo dicho, una pedagogía líquida basada en el Zen debería contar como parte de su método con ejercicios disciplinarios, de rutina esforzada. Por ejemplo: memorísticos, caligráficos, lingüísticos, etc. Tareas, eso sí, que tuvieran en última instancia objetivos abiertos y flexibles y que pudieran desembocar en distintos resultados, acaso creativos o inesperados.

⁶⁷⁹ *Los estoicos antiguos*. Madrid, Gredos, 1996, pp. 116 y 120.

⁶⁸⁰ CHAN, A. K. L.: «The daodejing and its tradition», en KOHN, L. (ed.): *Daoism Handbook*, vol. I. Leiden, Brill, 2004, p. 22.

⁶⁸¹ MAFESSOLI, M.: *El instante eterno. El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires, Paidós, 2001. pp. 31-32.

⁶⁸² SÉNECA, L. A.: *Diálogos*. Madrid, Tecnos, 2001, p. 23.

⁶⁸³ KAKUZO, O.: *El llibre del Te*. Op. cit. p. 44.

Todo esto se puede englobar bajo el concepto de «hacer sin hacer», que -insistimos una vez más-, no es una pasividad en el sentido de permanecer perpetuamente inmóvil. Como ha dicho un pedagogo taoísta, «la no-acción no se traduce como no-movimiento, sino que la actividad no-voluntaria o no-intencional requiere un movimiento que siga el orden natural de las cosas»⁶⁸⁴. La acción precisa en el momento preciso, la acción natural -como se viene diciendo-, necesita de entrenamiento y esfuerzo, y es una acción necesaria en sentido fuerte. Se trata de permitir que aflore la acción que pide cada situación concreta evitando que intervengan la planificación y los prejuicios previos (recuérdese aquí la referencia anterior a Husserl y la abstención del juicio para alcanzar la esencia última de algo). Sin embargo, el individuo, acaso el maestro o el pedagogo, tiene un papel, y su efecto pedagógico es notable. Como dice el capítulo XVII:

El Maestro no habla; actúa.
Cuando su tarea concluye,
la gente dice: «Asombroso:
¡lo hicimos nosotros solos!»⁶⁸⁵

Según la versión de Elorduy: «Con este gobierno de no intervención, el suceso seguía a la obra realizada y el pueblo creía obrar espontáneamente»⁶⁸⁶. En palabras de Suárez Girard refiriéndose al arte de la política, cuando se actúa así, la obra está acabada, «cuando todo va bien y reina la armonía, los súbditos, que no perciben la influencia de su señor, creen que el mundo está en orden gracias a ellos»⁶⁸⁷. Una lectura demasiado apresurada podría hacer pensar en engaño o manipulación. Lejos de esto, se trata de no negar la labor educativa del pedagogo como tampoco la del líder de un grupo, el guía de una expedición

⁶⁸⁴ MINER, K.: *Taoist pedagogy in education*. Op. cit. p. 32.

⁶⁸⁵ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit.

⁶⁸⁶ ELORDUY, C.: «Análisis del Tao Te Ching», en LAO-TSE: *Tao Te Ching* [Traducción de Carmelo Elorduy]. Op. cit. p. 53.

⁶⁸⁷ SUÁREZ GIRARD, A-H.: «XVII», en LAO ZI: *Tao te king* [Traducción de Anne-Hélène Suárez Girard]. Op. cit. p. 62.

o, en definitiva algún tipo de dirección o acompañamiento por parte de alguien a un alguien otro. Dice el LXVI:

El Maestro está por encima de la gente
y nadie es oprimido.
Va delante de la gente
y nadie es manipulado⁶⁸⁸.

Es decir, se trata de una forma de hacer, de dirigir, de educar (si se quiere de hacer sin hacer, de dirigir sin dirigir, de educar sin educar) que mediante la flexibilidad y adaptabilidad propias del agua resulta en una percepción de «actuar espontáneamente» o de estar en «armonía con la Naturaleza»⁶⁸⁹.

Quien desea hallarse delante del pueblo
debe rezagarse en persona⁶⁹⁰.

Hay un tiempo para estar delante
y un tiempo para estar detrás
Un tiempo para estar en movimiento
y un tiempo para estar en descanso⁶⁹¹.

Una pedagogía que beba del Tao es inequívocamente líquida. En términos pedagógicos, ni el aprendizaje a que se aspira ni el camino hacia éste están definidos de antemano por el maestro. El maestro que sigue el Tao se coloca detrás y es el aprendiz quien encuentra o crea el camino. De ahí que la planificación entendida como solidez rígida y acorde con un previo establecimiento de métodos y objetivos a mantener no corresponda con una pedagogía taoísta. Como vemos en XXX y LXIX:

Quien permanece en el Tao
no intenta forzar un resultado
ni derrotar al enemigo por la fuerza de las armas.

⁶⁸⁸ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit.

⁶⁸⁹ PRECIADO, I.: «Estudio preliminar. El Lao Zi y el taoísmo», Op. cit. Capítulo XVII, p. 399.

⁶⁹⁰ LAO ZI: *Tao te king* [Traducción de Anne-Hélène Suárez Girard]. Op. cit. Capítulo LXVI.

⁶⁹¹ Ibidem, capítulo XXIX.

Mejor que avanzar un centímetro
es retroceder un metro.
A esto se le llama
progresar sin avanzar⁶⁹².

La clase de valores que rechaza el Tao son precisamente muchos de los valores de la Modernidad que se han expuesto en la parte II de la tesis. También los referidos a la verdad y al conocimiento, y a su posibilidad de validez universal y absoluta. El valor de lo líquido, el de colocarse debajo o detrás, el de no querer fijar pautas de conducta universales, el de dejarse llevar por la corriente en vez de querer nadar contra ella o cambiar su curso son, en cambio, concordes con el orden axiológico postmoderno. Las expresiones «contra viento y marea», «a capa y espada», «lanza en ristre», «por encima de mi cadáver», «por las buenas o por las malas», «caiga quien caiga», «cueste lo que cueste», incluso otras también políticamente significadas como «hasta la victoria, siempre» o «el fin justifica los medios» son contrarias al Tao.

Tengo oído decir que quien sabe guardar su vida,
no ha menester evitar rinocerontes y tigres cuando
camina por los montes,
ni portar armas y escudo en el campo de batalla.
El rinoceronte no halla en él lugar donde cornear,
ni el tigre donde clavar sus garras,
ni las armas donde aplicar su filo.
¿Cuál es la causa de ello?
Porque no hay en él lugar para la muerte⁶⁹³.

Abandona los conceptos y los planes fijos,
Y el mundo se gobernará a sí mismo⁶⁹⁴.

Repárese también en cómo resuena con las epistemologías postmodernas y su idea de lo real pasajes como el que evoca el episodio en que el sexto Patriarca del Zen se encontró a dos

⁶⁹² LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit.

⁶⁹³ LAO TSE: *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. [Traducción de Iñaki Preciado Idoeta]. Op. cit. Capítulo L.

⁶⁹⁴ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit.

monjes que miraban una bandera flotando al viento. El uno dijo: «Es el viento el que se mueve». El otro: «No. Es la bandera la que se mueve». Discutiendo sin cesar no alcanzaban ningún acuerdo y el sexto patriarca les dijo: «Ni se mueve el viento ni se mueve la bandera. Es vuestra mente la que se mueve»⁶⁹⁵.

En el terreno de lo normativo, para una pedagogía líquida son los medios que se encuentran los que orientarán uno u otro fin. Las victorias predibujadas de antemano siempre conllevan derrota. Los planteamientos fuertes, las espadas y todas las armas, son constitutivamente la posibilidad del daño y el conflicto.

Se argüirá que también muchos de los grandes pedagogos modernos eran flexibles y aprovechaban las novedades para centrar el interés o el contenido de su práctica. El uso de las «novedades» de los periódicos sería un ejemplo claro, aunque no el único. Y no es que pensemos que esos pedagogos eran postmodernos sin saberlo, aunque perfectamente podrían tener valores entonces heterodoxos que en la Postmodernidad han devenido norma o canon.

No importa aquí el tipo de «novedad» que utilizaran, radical o no⁶⁹⁶, pues el Tao puede concordar tanto con una como con la otra. Y, por supuesto, muchas pedagogías en la historia han encarnado valores coincidentes con el Tao, sobretodo los llamados naturalismos pedagógicos que tomaban el orden y el contacto directo y poco mediado con la Naturaleza como el máximo educador. Cosa que no implica no tener ninguna intención última para con el educando. El Tao habla de «emplear todas las situaciones» (XXVII), es decir, emplearlas para algo, sólo que ese algo no puede ser demasiado concreto ni rígido. Ese algo puede ser el hombre formado a imagen y semejanza de *ningún* modelo a imitar, salvo el que su propia naturaleza o las circunstancias hayan dado en formar. Así como el agua toma una u

⁶⁹⁵ SHIBAYAMA, Z.: *La barrera sin puerta. Comentarios zen al Mumonkan*. Op. cit. p. 263.

⁶⁹⁶ BÀRCENA, F. y MÈLICH, J-C.: «Una pedagogía de la radical novedad», en *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós, 2000, pp. 11 y ss.

otra forma en función de si discurre por un valle o se posa en una concavidad. No hay más fin que el que el agua discurra ya que, como decía Chuang Tzu, «La naturaleza del agua es tornarse clara cuando se la deja tranquila y mantenerse inmóvil cuando no se la molesta. Al embotellarla, no puede fluir libremente y pierde su claridad»⁶⁹⁷.

No es que no pueda hacerse una pedagogía líquida taoísta con ciertos objetivos, pero es el modo y los medios de lograrlos los que los acaban determinando y, por tanto, modificando. En palabras de François Jullien, en el Tao «el sabio es el que *deja venir*, o sea el que no fuerza, incluso que no “se atreve”, que se guarda de actuar»⁶⁹⁸. Y ese modo es el de:

Cerrar bien es no necesitar cerrojos pero no poder ser abierto.

Atar bien es no necesitar una cuerda pero no poder ser desatado⁶⁹⁹.

Con la pedagogía líquida ocurre como con el Tao y el Zen. Tiene un objetivo último, formar un modelo de educando, alcanzar la armonía con el Tao o lograr el *satori*, pero el modo de hacerlo es a través de una norma y un objetivo paradójicos: el objetivo de renunciar a los objetivos, la norma de renunciar a las normas. Hay métodos, disciplinas, técnicas propuestas para alcanzar lo que se pretende (porque en el fondo se pretende algo, hay una voluntad humana en juego), pero son siempre relativas.

Así pues, sin olvidar que el «hacer sin hacer» no es un «no hacer» y que, por tanto, también hay un «pretender sin pretender», quizá el máximo principio inspirador de una pedagogía líquida basada en el Tao sería el del capítulo VIII:

La bondad suprema es como el agua,
que todo lo nutre sin pretenderlo⁷⁰⁰.

⁶⁹⁷ CRUZ, J.: «Comentario», en LAO TZU: *Tao Te Ching*. Op. cit. p. 26.

⁶⁹⁸ JULLIEN, J-F.: «Prólogo», en LAO ZI: *Tao te king* [Traducción de Anne-Hélène Suárez Girard]. Op. cit. p. 11-12.

⁶⁹⁹ LAOZI: *Daodejing. El libro del 'dao' i del 'de'*. [Traducción de Seán Golden y Marisa Presas]. Op. cit. Capítulo XXVII.

⁷⁰⁰ LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Op. cit.

2. La Escuela Nueva y sus medios

2.1. La Escuela Nueva y sus posibilismos líquidos

En este apartado, siguiendo con la puesta en práctica de la acepción posibilista de la *historia magistra vitae*, trataremos de poner de relieve algunos posibilismos pedagógicos de la Escuela Nueva para una pedagogía líquida de nuestros días. Como ya se dijo, al hablar de posibilismo pedagógico nos referimos a aprovechar, para la realización de determinados fines del presente, las posibilidades existentes en una doctrina, institución o circunstancia del pasado -aquí el movimiento de la Escuela Nueva-, aunque aquellas posibilidades no se correspondan con los fines o ideales del momento actual.

Veremos, pues, cómo la Escuela Nueva (y más concretamente la pedagogía activa y algunos de sus principios pedagógicos) dio lugar, a finales del siglo XIX y principios del XX, a una serie de prácticas susceptibles de ser interpretadas como adecuadas y pertinentes para la sociedad moderna líquida de nuestros días.

El movimiento de la Escuela Nueva, tanto en su vertiente internacional como en España está abundantemente estudiado y sus principios pedagógicos forman parte del acervo común entre educadores y pedagogos. Así pues, sin profundizar ni en su génesis ni en sus fundamentos y obviando algunas de las fuentes más canónicas sobre el asunto, lo que haremos será repasar brevemente cuatro aspectos: el del educando como individuo con intereses, el del activismo y la autonomía, el trabajo por proyectos y en equipo, y el hábito de la movilidad. En paralelo, recordaremos algunos de los rasgos coincidentes con la sociedad moderna líquida que hemos estudiado anteriormente.

a) El educando: un individuo con intereses

Uno de los puntos de partida fundamentales que hace que se pueda hablar del movimiento de la Escuela Nueva como revolución pedagógica es el hecho de considerar que «la infancia como tal tiene un valor, una significación biológica propia» distinta de la edad adulta⁷⁰¹. La psicología infantil afirmaba ya que era «posible considerar el alma del niño en sí misma, no como estadio primero de una evolución, sino como un objeto digno por sí mismo de ser estudiado y conocido»⁷⁰², y Rousseau devino uno de los mayores referentes, por ejemplo, con el famoso lamento del prefacio del *Emilio* en el que se quejaba de los educadores que «en el niño buscan siempre al hombre, sin pensar en lo que es antes de ser hombre»⁷⁰³. Se consideraba al educando como individuo, distinto cada uno de los demás, cuya individualidad había que respetar y cuyos intereses había que aprovechar. Unos intereses que se pusieron en el centro del proceso educativo, desplazando así al maestro y a los contenidos prefijados como único referente. El punto 15 de los 30 establecidos por Ferrière nos habla de cómo la enseñanza debe basarse en los intereses espontáneos del niño, lo que da lugar a que las actividades ocasionales ocupen un lugar importante en la escuela⁷⁰⁴. Con todo, no hay que pasar por alto que planteamientos pedagógicos muy distintos coexistieron -y coexisten todavía hoy en la historia que da cuenta de ellos- dentro del movimiento de Escuela Nueva. María Montessori daba cuenta de ello en la *Revista de Pedagogía*, asegurando que su propuesta no pretendía, como otras, imponer principios sociales a los infantes ni tampoco promover en ellos un desarrollo individualista, sino «librar al niño del maestro que enseña y en sustituir al maestro por un ambiente donde el niño pueda escoger lo que es apropiado

⁷⁰¹ CLAPARÈDE, E.: «Rousseau y la significación de la infancia». *Revista de Pedagogía*, núm. 4, abril 1922, p. 122.

⁷⁰² GARCÍA MORENTE, M.: «El mundo del niño». *Revista de Pedagogía*, núm. 74-75, 1928, p. 5.

⁷⁰³ ROUSSEAU, J. J.: *Emili o de l'educació*. Vic, Eumo, 1985, p. 4.

⁷⁰⁴ MARTORELL, A.: «Com realitzar pràcticament una escola nova», en *L'Escola Nova Catalana. 1900-1939*. Vic, Eumo, 2002, p. 313.

a su propio esfuerzo y a las necesidades íntimas de su personalidad»⁷⁰⁵.

Se trataba de proponer actividades que, de una u otra forma, pudieran dar respuesta a las preguntas o a las inquietudes de los educandos. Ténganse como ejemplo los métodos globales de enseñanza de Decroly, así como el trabajo por centros de interés, elaborándose desde esas propuestas programas escolares a partir de núcleos temáticos significativos para el alumno y que adoptaban procedimientos de trabajo propios según la ocasión. En general, se podría afirmar que Decroly plantea «la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana»⁷⁰⁶.

Un planteamiento a tener en cuenta en una sociedad que, como ya se apuntó, se define también por su individualización y el criterio del interés individual. Un proceso que, dicho sea de paso, no hay que tomar como necesariamente negativo sino como «una característica estructural de una sociedad altamente diferenciada que hace que el individuo se convierta en la unidad básica de reproducción social»⁷⁰⁷. Por otro lado, la cuestión es también relevante en referencia a otro de los fenómenos sociales emergentes: la también anteriormente tratada desaparición de comunidades locales definidas por el territorio que se disuelven en redes de afinidades instrumentales y afectivas, en gran parte en función de los intereses, eventuales o no, de cada uno⁷⁰⁸.

⁷⁰⁵ MONTESSORI, M.: «El método Montessori y la educación moderna», *Revista de Pedagogía*, núm. 6, junio 1922, p. 204.

⁷⁰⁶ MUSET, M.: «Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales», en TRILLA, J.: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó, 2001, p. 103.

⁷⁰⁷ BECK, U. y BECK-GERNISHEIM, E.: *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, 2003, pp. 29-30.

⁷⁰⁸ WELLMAN, B. (ed.): *Networks in the Global Village*. Boulder, Westview Press, 1999, p. 355.

b) El activismo pedagógico y la autonomía

Otro de los puntos importantes del movimiento es el activismo. Es lo que permite que hablemos de pedagogía activa, es decir, el principio por el cual se aprende haciendo, el cacareado pero vigente discurso del *learning by doing*. Esta concepción consideraba la conveniencia de «hacer propio el conocimiento» y elaborarlo uno mismo. El punto 14 de los 30 de la Escuela Nueva se refería a la necesidad de recurrir a la actividad personal del niño. Una pedagogía activa dónde «actividad» era sinónimo de «trabajo», pero no en el sentido de una escuela politécnica al modo de las propuestas soviéticas (modelo del *homo faber*), sino en el sentido de procurar por el pleno e integral desarrollo de los educandos atendiendo a sus instintos naturales (modelo del *homo ludens*). El movimiento de Escuela Nueva defendía un modelo de trabajo lúdico alejado de la mecanización y de la robotización y que, por tanto, no apostaba por la especialización sino por la formación en pos de canalizar educativamente los impulsos naturales de cada individuo⁷⁰⁹. La apuesta era en pos del trabajo como una tarea creativa y querida, no como obligación impuesta y esforzada: «como un acto libre, dirigido a una finalidad fuertemente sentida por el individuo que la lleva a cabo»⁷¹⁰.

Así, la actividad no tenía que ser rutinaria sino adecuada al objetivo concreto que se buscaba, tratando de evitar los trabajos sin sentido y alejados de la vida que se acostumbraban a hacer en la escuela. Una forma de asegurar esto era precisamente teniendo en cuenta las circunstancias de cada alumno y haciendo que la actividad de aprendizaje se organizara a partir de sus intereses, necesidades y, también, en parte y en ocasiones, según su voluntad. Por otro lado, y como pieza clave de una educación en valores que quería evitar la repetición de otra Gran Guerra, los educandos tenían que ser autónomos y

⁷⁰⁹ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: «Orientació professional i renovació pedagògica», en VILANO, C. (coord.): *Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*. Barcelona, Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 1998, pp. 29 y ss.

⁷¹⁰ MALLART, J.: *L'educació activa*. Vic, Eumo, 1998, p. 34.

capaces de tomar sus propias decisiones sin dejarse arrastrar por la voluntad de los otros.

De hecho la autoeducación era la consecuencia lógica de la pedagogía activa ya que, considerando al niño como centro de la actividad y causa principal de su saber, era organizando su propio dinamismo como se pensaba que se creaba su aprendizaje⁷¹¹. Claparède se expresaba en estos términos: «El ideal de una educación de la voluntad sería hacer superflua la voluntad suprimiendo las causas del conflicto que hacen necesaria la intervención. Todos preferimos un escolar (y el método que lo ha formado) que resuelve un problema jugando, con alegría, que quien lo hace con esfuerzo y sacrificio»⁷¹².

c) El trabajo en equipo y por proyectos

El trabajo, tanto el individual (punto 16 de los 30 de Ferrière) como el colectivo (punto 17), era fundamental en el movimiento de la Escuela Nueva. Se entendía por algunos de sus representantes como «el proceso de ejecutar cierto número de operaciones destinadas a producir determinado resultado, conocido previamente por el operador»⁷¹³. Una característica que, puesta al lado del modelo lúdico que entiende el trabajo como una tarea creativa que no tiene por qué resultar aburrida, resulta en una filosofía del trabajo que coincide con uno de los vigentes modelos laborales en la Modernidad Líquida. Como algunos sociólogos del trabajo han dicho: un «modelo de producción que piensa en el trabajo en función de los objetivos y no de las horas que se utilizan, y que quizá hará replantear el pacto laboral, especialmente por lo que respecta a la

⁷¹¹ DOMÍNGUEZ, E.: «El experimentalismo y el cientifismo de Dewey. Las teorías y métodos de la Escuela Nueva», en COLOM, A. (coord.): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel, 2001.

⁷¹² CLAPARÈDE, É.: *L'educació funcional*. Vic, Eumo, 1991, p. 125.

⁷¹³ COUSINET, R.: *¿Qué es la educación nueva?* Buenos Aires, Kapelusz, 1959, p. 14.

relación entre el trabajo y el ocio, exponente básico de la relación entre trabajo y sociedad»⁷¹⁴.

En referencia al fomento del trabajo en equipo, desde el punto de vista histórico hay que relacionarlo con el marcado carácter pacifista de este movimiento pedagógico (y su voluntad de educar la conciencia moral y la razón práctica, como quedaba explícito en los puntos 29 y 30 de Ferrière), que hay que entender dentro de los períodos convulsos provocados por las cruentas guerras europeas de la primera mitad del siglo xx⁷¹⁵. Así las cosas, hacía falta establecer formas de organización colectiva que promovieran la cooperación entre los individuos para que las energías no quedaran dispersas y aisladas, susceptibles de ser canalizadas peligrosamente.

Sea como sea, hay que destacar aquí los métodos de proyectos, ensayados por primera vez por Dewey en la escuela primaria experimental de la Universidad de Chicago y que tomaban como supuesto que el pensar tiene una dimensión teleológica, ya que se piensa para resolver situaciones problemáticas⁷¹⁶. También hay que destacar los métodos propuestos por Freinet que precisamente hoy se están recuperando entre algunos colectivos mediante las TIC con el propósito de buscar, entre otros, la cooperación a partir de la heterogeneidad⁷¹⁷. También están en boga algunas variantes de estas prácticas como los agrupamientos flexibles que se basan en la formación de grupos en función de proyectos puntuales.

En la era del informacionalismo, la inherente descentralización que posibilitan las redes hace que aumenten las ocasiones en que

⁷¹⁴ ALCOBERRO, R.: «Ética hacker y empresa. El reto de las TIC en los valores de empresa». *II Congreso Internacional de Tecnoética*. 2002. Disponible en: <<http://www.alcoberro.info>> [Consulta: enero de 2009].

⁷¹⁵ VILANOU, C.: «Entre Ginebra i Berlin: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica», en *La renovació pedagògica*. Girona, CCG, 2002.

⁷¹⁶ NEGRÍN, O. y VERGARA, J.: «El movimiento de la Escuela Nueva», en *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 2003, pp. 28-30.

⁷¹⁷ TREMBLAY, N. y TORRIS, S.: «Les TIC favorisent-elles une pédagogie différenciée telle que Freinet la préconisait?», *Vie Pédagogique*, núm. 132, 2004.

se hace necesaria la capacidad de formar equipos *ad hoc* en respuesta a tal o cual objetivo o proyecto. Algunos autores han explorado estas posibilidades para trabajar por proyectos con el propósito de conseguir la conexión de las distintas inteligencias y energías⁷¹⁸. Actualmente ya se están llevando a cabo algunas experiencias en educación en este sentido, a menudo utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como Internet. Un ejemplo entre cientos serían las propuestas de PbL (*Project-based Learning*) que plantean trabajar a los estudiantes a partir de situaciones del mundo real y con propósitos y significados específicos⁷¹⁹.

d) El hábito de la movilidad

La diversificación de actividades era necesaria para los partidarios del activismo pedagógico, dada su concepción de la infancia que consideraba que ni todos los niños eran iguales ni podían ser tratados con el mismo patrón, y que era «necesario tomar al niño como medida de los métodos y de los planes de estudio»⁷²⁰. Hoy esto podría considerarse adecuado como preparación para la diversidad de situaciones de todo tipo que caracterizan la vida líquida, y es que, como se ha dicho, en todos los planos y no sólo en el laboral los diferentes tipos de tarea que tendremos que desarrollar parecen perfilar una suerte de «movilidad estructural»⁷²¹. En el ámbito familiar las relaciones son cada vez más variadas y, sobretodo, más variables

⁷¹⁸ Véase, por ejemplo, DE KERCKHOVE, D.: *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 229-249.

⁷¹⁹ Véase MOURSUND, D.: *Project-based learning using information*. International Society for Technology in Education, 2003.

⁷²⁰ CLAPARÈDE, E.: «Rousseau y la significación de la infancia». *Revista de Pedagogía*, núm. 4, abril 1922, p. 131.

⁷²¹ CARNOY, M.: *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza, 2003; COLLIER, X.: *La empresa flexible. Estudio sociológico del impacto de la flexibilidad en el proceso de trabajo*. Madrid, Siglo XXI / Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.

y efímeras, ya que se puede pasar por muchos estadios y tipos de relación una y otra vez y en no demasiado tiempo⁷²².

En suma, podríamos hablar de dos tipos de movilidad pedagógica referente a las prácticas escolares: interior y exterior. Respecto a la primera, el movimiento de la Escuela Nueva urgió la construcción de nuevos edificios, replanteando la funcionalidad del espacio escolar para romper el embotamiento existente en las aulas y promover, así, la movilidad de los maestros y alumnos dentro de la escuela en función de las distintas tareas educativas que se fueran a realizar. Por la segunda, (y hay que recordar aquí que en el punto 10 de los 30 se hacía mención al cultivo de los viajes, ya fueran a pie, en bicicleta, en campamentos, bajo tiendas, etc.), el movimiento activista fue especialmente pródigo. De la mano del higienismo emergente se organizaron numerosas colonias escolares, como también visitas y excursiones cortas a distintos lugares, que pretendían favorecer el contacto con la naturaleza. Con la intención, por un lado, de hacer participar de los valores relacionados con el respeto y el civismo a los alumnos y, por el otro, en correspondencia con una enseñanza basada en la observación y la experiencia. Un ejemplo bien claro son las colonias escolares⁷²³ y el escultismo⁷²⁴, consideradas como unas de las realizaciones más coherentes de la pedagogía activa liberada del instructivismo inherente a la escuela.

A finales del XIX dejó de ser el capital quien acudía allí donde había mano de obra abundante para ser los trabajadores quienes perseguían al capital hasta los lugares más recónditos⁷²⁵. Ahora la movilidad es tanto del capital como de las fuerzas de

⁷²² BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E.: «Hacia una familia posfamiliar. De la comunidad de necesidades a las afinidades electivas», en *La individualización*, Op. cit. pp. 166-188.

⁷²³ MARQUÉS, S.: «Les colònies escolars», en *Actes del Col·loqui Universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 161-180.

⁷²⁴ TORT, A.: «Pròleg», en BADEN-POWELL, R.: *Escoltisme per a nois*. Barcelona, Eumo Editorial, 2007.

⁷²⁵ ARENAS, C.: *Historia económica del trabajo (siglos XIX y XX)*. Madrid, Tecnos, 2003, p. 88.

producción, y también de los consumidores. De suerte que el tener o no tener este hábito de movilidad empieza a marcar diferencias de competitividad en el actual sistema laboral, y está directamente correlacionado con la inestabilidad, una característica cada vez más acuciante en nuestro tiempo⁷²⁶. Sobre la pedagogía activa de la Escuela Nueva como una propuesta para los cambios acelerados de nuestros días, repárese en la anécdota que contaba un maestro valenciano a la vuelta de un viaje a Bruselas en que visitó L'École de l'Ermitage: «Decroly no escribe. Dice que si escribiese, al terminar una obra ya sería esta anticuada». También contaba como nada más entrar en la escuela, encontraba «una sala en la que hay pintadas en las paredes a muy poca altura y en negro, para que con tiza tracen itinerarios, los mapas de Bélgica, Europa y Mundi»⁷²⁷. Coincide con el imaginario líquido y nómada presente del que ya hemos hablado, donde los sujetos recorren, virtualmente o no, distintas rutas dibujando a su vez una gran red siendo sus nodos los puntos de llegada y salida constante.

⁷²⁶ Véase SENNETT, R.: *La corrosión del carácter* y *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2000 y 2006, respectivamente.

⁷²⁷ MARTÍNEZ AGULLAR, J.: *La Escuela* (Revista semanal) Castellón. Año XII, núm. 791, agosto 1924. Citado en MAYORDOMO, A. y AGULLÓ, C.: *La renovació pedagògica al País Valencià*. Universitat de València, 2004, p. 317.

2.2. Los fines de la Escuela Nueva

La cuestión de los fines de este movimiento es importante, siquiera para diferenciarlo de los fines de una pedagogía líquida que pueda beber de este manantial pedagógico.

Los pedagogos de la Escuela Nueva perseguían un proyecto de regeneración de la sociedad⁷²⁸ que, en el terreno educativo, habría de dirimir, partiendo de las necesidades o intereses del niño, cómo combinar la libertad individual con la intención educativa del maestro. Valores asociados entonces a la burguesía como la invención o la iniciativa eran elementos comunes a la mayoría de las experiencias educativas encuadradas dentro del movimiento⁷²⁹. Alexandre Galí reclamaba en 1928 que no se podía hacer demasiado con individualidades insuperables, «hace falta el conjunto, la organización para que las mejores energías no se evaporen atomizadas en la dispersión y el aislamiento»⁷³⁰.

El logro de la autonomía era uno de los pilares con los que el movimiento de la Escuela Nueva, ya en entreguerras, pretendía asegurar la consolidación democrática. Para ello era fundamental el hecho de velar por los educandos como seres autónomos -en lo que insistía Ferrière⁷³¹-, y aspecto al que tampoco la psicología constructivista no sería ajena, pese a partir de la importancia del estudio de la personalidad individual y de la moral como evolución y desarrollo⁷³². Y es que parece que desde Ginebra y en distintos frentes, se intentaba promover una cruzada moral para la regeneración de la humanidad en unos momentos ciertamente difíciles después del drama de la Gran Guerra (1914-1918)⁷³³.

⁷²⁸ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: «Orientació professional i renovació pedagògica», Op. cit. p. 25.

⁷²⁹ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. et al: *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans / Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 164.

⁷³⁰ GALÍ, A.: *La mesura objectiva del treball escolar*. Barcelona, Biblioteca pedagògica, 1928, p. 7.

⁷³¹ FERRIÈRE, A.: *L'autonomia dels escolars*. Vic, Eumo, 1997.

⁷³² VIDAL, F.: *Piaget antes de ser Piaget*. Madrid, Morata, 1998.

⁷³³ VILANOU, C.: «Entre Ginebra i Berlin: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica», Op. cit. p. 214.

De entre el desaliento y la pérdida de confianza nacía una gran esperanza: que una educación mejor comprendida formaría individuos capaces de poner fin a las guerras y de organizar un mundo mejor mediante la comprensión mutua. Como escribió el mismo Cousinet «el congreso de Calais (1920) fue un congreso pedagógico pero también de paz, en el que la moral y cierta religiosidad ocupaban tanto lugar como la pedagogía»⁷³⁴. Organizado por la fundación *New Education Fellowship*, también se fundó ese año, por el mismo Cousinet, la *Nouvelle Éducation*, que duraría hasta 1939. En conjunto, una utopía político-pedagógica caracterizada por el europeísmo, el internacionalismo y el pacifismo, además de entender la escuela como el lugar de prefiguración de la sociedad del futuro, así como por un afán moralizador y un gusto por la disciplina individual y social⁷³⁵.

Los pedagogos de la Escuela Nueva hicieron énfasis en la importancia del *medio* como clave de los procesos educativos. En estos términos se diría que propiciaba un medio agradable y placentero acorde con una psicología del niño opuesta al entorno escolar más bien hostil característico de la pedagogía tradicional⁷³⁶. Se preferían métodos que permitieran resolver los problemas jugando, ahorrando en lo posible el esfuerzo y el sacrificio. Configurando así, en la mejor tradición higienista, un medio hospitalario con la convicción de que eso propiciaría el buen desarrollo del niño. Una pedagogía que hace todo lo contrario que entrenar -a la estoica- para preparar al educando frente las posibles calamidades que están por venir, augurando una vida dura y difícil. Se puede entender así que el punto 2 de los 30 con que Ferrière estableció los criterios tipo de las escuelas nuevas se refería a la escuela como internado. De tal guisa que, según Cousinet, el maestro como protector simbólico de la infancia contra la sociedad era reemplazado por esta

⁷³⁴ COUSINET, R.: *¿Qué es la educación nueva?* Op. cit. p. 69.

⁷³⁵ VIDAL, F.: «L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève». *Equinoxe, Revue de Sciences Humaines*, núm. 17, 1997, p. 84.

⁷³⁶ FERRIÈRE, A.: *La escuela activa*. Madrid, Studium, 1971.

institución, constituyendo así una barrera protectora que aislaba al niño, preservándolo de los contactos externos⁷³⁷.

Respecto a los fines moralizadores de la pedagogía nueva, el mismo Claparède defendía que quien hace el bien alegremente y está siempre dispuesto a ser útil, dentro de un natural impulso de altruismo y solidaridad no puede más que ser considerado un ejemplar humano y un éxito educativo mejores que, por contra, el hombre que también hace el bien pero por una constante preocupación por el deber y que ha de vencerse a él mismo continuamente⁷³⁸. Es decir, que el criterio de bondad de la acción es lo agradable y placentero. En la afirmación de Claparède el que hace el bien con alegría es porque identifica el fin de su acción con aquello que le reporta placer, pero no porque haya determinado racionalmente que su acción sea un bien en sí misma. Con lo que se perfila una legitimación de la pedagogía activa basada en una moral teleológica determinada por las consecuencias finales de la acción. Importa el resultado. No en vano decían los pedagogos activos que «toda actividad deseosa de conocer los resultados constituye el tipo de la que debe reinar en la educación activa»⁷³⁹.

Pero la cuestión del placer parece un tanto contradictoria con otra de las grandes finalidades de la Escuela Nueva: el fomento de la autonomía moral que, *more kantiano*, necesitaría de un sujeto autónomo que actúe libremente. Un sujeto al que, en vez de añadirle, se le extrae, se le invita a que, a partir del contacto con el medio, saque de dentro de sí sus propias enseñanzas. En el caso contrario, una transmisión de valores por parte del maestro según el modelo de la pedagogía tradicional implicaría heteronomía, y por tanto, las acciones resultantes de tener esos valores como guías de conducta no serían morales (por lo menos no en sentido kantiano). Dicho de otra forma, las máximas orientadas a la acción fruto de los valores transmitidos por el maestro no serían morales porque no habrían sido dictadas

⁷³⁷ COUSINET, R.: *¿Qué es la educación nueva?* Op. cit. p. 36.

⁷³⁸ CLAPARÈDE, É.: *L'educació funcional*. Op. cit. p. 126.

⁷³⁹ MALLART, J.: *L'educació activa*. Op. cit. p. 35.

de manera autónoma por la propia razón, ya que para ser moral la máxima debe poder «ser a la vez principio objetivo del querer, de otra forma, sería un principio de la voluntad mas no una ley moral»⁷⁴⁰. Lo que ocurre es que si se pretende formar un sujeto cuyo querer ha de ser autónomo y determinado sólo por su propia ley, desde esta legitimación moral éste nunca puede determinar su conducta por las inclinaciones o apetencias sensibles. Y este es un aspecto que se contradice con la pedagogía claparédiana de querer que el educando actúe de una u otra forma guiado (o acompañado) por el placer que le produce la acción.

Con todo, parece que Claparède se describía a sí mismo como «extremadamente vinculado al protestantismo, gracias al cual se introdujo en el mundo el método de investigación libre», y decía que «el liberalismo, el pragmatismo y el protestantismo eran a la política, la filosofía y la religión lo que el método empírico a la ciencia: un método de verdad que reemplazaba la coerción del dogma o del peso muerto del prejuicio por el estudio libre de los hechos»⁷⁴¹. Como se ve, la militancia de Claparède era más política y derivada de lo que se dio en llamar protestantismo liberal, que «no designa una doctrina sino más bien una actitud, descrita como un esfuerzo para adaptar la religión y la teología a los desarrollos seculares de la ciencia, la filosofía y la sociedad»⁷⁴². Sea como fuere, parece innegable la influencia de la moral religiosa del protestantismo en la Escuela Nueva, no por azar pedagogos tan fundamentales como Adolphe Ferrière, Pierre Bovet, Édouard Claparède y el mismo Jean Piaget eran todos de fuerte y declarada ascendencia protestante.

En general, las intenciones inequívocamente moralizadoras de la Escuela Nueva, su ascendencia burguesa y su lógica de la promoción de la autonomía como forma de control social, la significan como inequívocamente moderna y transmisora de una

⁷⁴⁰ KANT, I.: *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid, Alianza, 2002, p. 102, [Ak. IV, 420].

⁷⁴¹ VIDAL, F.: *Piaget antes de ser Piaget*. Op. cit. p. 111.

⁷⁴² *Ibidem*, p. 103.

idea de bien concreta y de aspiración universalista. Como afirma Nóvoa, una escuela que seguía el principio de preparar la libertad para obtener la obediencia y que el niño se gobernara a sí mismo, siendo la libertad y la autonomía en esa pedagogía inseparables de la persecución del control y la regulación⁷⁴³.

⁷⁴³ Nóvoa, A.: «Razón y responsabilidad: La pedagogía como ciencia del gobierno de almas», Op. cit. p. 259.

2.3. Pedagogía líquida

Como ya hemos avanzado, las propuestas prácticas de la Escuela Nueva constituyen, en cuanto a sus medios, una fuente para una pedagogía líquida. Este movimiento pedagógico propuso unos principios y llevó a cabo una serie de acciones que, leyéndolas desde una pedagogía líquida postmoderna, podría incluso compartirse que eran «avanzadas a su tiempo». Y es que sus métodos pedagógicos no parecían acordes con lo que en ese momento era el imaginario social moderno imperante, de ahí que se conceptualizara como educación «nueva» y «progresista».

En el nivel histórico, podría decirse que la Escuela Nueva fue una suerte de puente pedagógico entre Modernidad y Postmodernidad. Desde el punto de vista que aquí se ha analizado y, por tanto, en lo que al asunto metodológico se refiere, la Escuela Nueva supuso un cambio sustancial respecto a la forma de entender la relación pedagógica, cejando en el empeño del método vertical, puramente transmisivo propio del mundo sólido de los grandes relatos donde hay una gran verdad que dar a conocer, para dar lugar a algo distinto: a un método que es –como dijo un pedagogo activo ilustre y en concordancia con la tradición hermenéutica protestante de abrir las interpretaciones de las escrituras⁷⁴⁴, la ausencia de método. Una forma de proceder horizontal más propia de una realidad formada por múltiples microrrelatos que conviven en su pluralidad.

La pedagogía líquida ya comparte el principio del «método sin método», en el sentido de prescripción rígida y cerrada de las acciones educativas. Pero además, podría inspirarse «posibilísticamente» en muchas de las actividades puestas en marcha por los pedagogos activos de hace un siglo. Un punto claro sería el de la movilidad, tanto dentro de los edificios

⁷⁴⁴ El pedagogo al que nos referimos es Artur Martorell y la tradición hermenéutica protestante la que arranca con Lutero y la traducción del Nuevo Testamento a las lenguas vernáculas y sigue con Schleiermacher, Dilthey y Gadamer, siendo este último quien escribió, como ya se ha citado anteriormente, que el método de la hermenéutica consiste en que no hay método.

escolares y de las mismas aulas, como en el nivel de las salidas y excursiones al exterior. Ambas actividades son acordes con el modo de habitar nómada postmoderno. También resulta interesante la vertiente de los trabajos por proyectos y los centros de interés, que abren y adaptan la concreción operativa de las tareas a los objetivos puntuales de cada problema y del contexto.

El aspecto de los ejercicios de autonomía y de democracia propios de la Escuela Nueva ya es más delicado pues, como hemos visto, se encuentra muy imbricado con aspiraciones morales propias de la Modernidad. Pero en general, todas aquellas actividades que suponen una atención a la novedad, a la individualidad y al interés de cada alumno, en vez de disponer una única prescripción curricular para todos, resultan acordes con los principios y la definición de pedagogía líquida.

Prácticas como las de Rosa Sensat y Angeleta Ferrer que esperaban a los niños al pie del funicular para subir a la escuela por un camino dentro del bosque y, en función de lo que encontraran, dedicar a aquello la mañana o el día, puede ser una forma de pedagogía líquida. Aunque ellas persiguieran finalidades sólidas y distintas de las de un pedagogo líquido.

El advenimiento de la pedagogía líquida y asumiendo e incorporando sus presupuestos metodológicos a la idea de educación, podría suponer un paso más hacia el abandono de la retórica de la instrucción y la transmisión de conocimientos como tarea principal de lo educativo en favor de las actitudes y los valores, y de un enfoque postmoderno de éstos. Pero ese sería sólo un aspecto secundario, al que, por otra parte, ya se han dedicado muchas pedagogías del siglo XX y anteriores. Porque, como ya hemos dicho, en el caso de la pedagogía líquida, el aspecto esencial y diferenciador es el distinto modelo de sujeto que toma en consideración y que pretende favorecer.

3. Jacotot: la emancipación (y la muerte) del maestro explicador

Descifrando el enunciado, queremos aclarar ya de buen comienzo que, respecto al maestro explicador, el «de» la «emancipación» cumple la función de genitivo objetivo, y el de la «muerte» de genitivo subjetivo. Es decir, se tratará aquí de lo que significa emanciparse y dejar de depender de las explicaciones del maestro explicador y de la muerte o desaparición teórica y sus posibilidades.

Se trata de un debate pedagógico abierto por Joseph Jacotot en el siglo XIX, que en seguida se extendió por Europa, y que todavía hoy ocupa uno de los centros de la reflexión educativa contemporánea⁷⁴⁵.

⁷⁴⁵ En el 2008 se publicó por primera vez la traducción en español de *Enseignement universel. Langue maternelle* (Buenos Aires, Cactus). En los últimos años se han dedicado a Jacotot numerosos monográficos de revistas entre los que destacamos el número 82 de *Educação & Sociedade* y el número 36 de *Diálogos* (2003). También han aparecido distintos trabajos en revistas de humanidades tales como *Anthropos* (2006), *Archipiélago* (2006) o la *Agenda informativa del MACBA* (2005). Philippe MEIRIEU ha editado *Joseph Jacotot, peut-on enseigner sans savoir?* en Publications de l'École Moderne Française (2001) y ha preparado el documental del mismo título producido por Mosaïque Films y emitido por la Cinquième de la televisión francesa el 17 de octubre del año 2000 dentro de la serie «L'éducation en questions». Y como origen de este movimiento cabe destacar el libro de Jacques RANCIÈRE: *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, amen de la existencia y el éxito del web <http://www.joseph-jacotot.com> que promueve las ideas del pedagogo francés y pone a disposición de los internautas algunos de sus textos originales. Distintas publicaciones periódicas siguen entrevistando a menudo a Jacques Rancière («Universalizar las capacidades de cualquiera. Entrevista a Jacques Rancière». *Archipiélago*, núm. 73-74, 2006) preguntándole por el significado y la vigencia de la teoría de Jacotot y su maestro ignorante, la última de que tenemos constancia en el suplemento cultural (*Adncultura*) del rotativo argentino *La Nación*, realizada por Luisa Corradini en París en 2008.

3.1. El método: la memorización y el referir a lo sabido el resto

Joseph Jacotot nace en Dijon el 4 de marzo de 1770 y cuenta diecinueve primaveras el año de la Revolución. Para entonces ya era profesor de Literatura clásica en su universidad natal y ocupó distintas cátedras en los años sucesivos⁷⁴⁶. Después de expresar su hostilidad hacia los borbones se exilió a Bélgica hasta que, después de las revoluciones liberales de 1830, volvió a Francia y se puso a difundir el gran hallazgo que en 1818 había descubierto en Lovaina: *la enseñanza universal*. Fue como sigue.

Se encontró Jacotot con unos alumnos que hablaban flamenco y holandés -lenguas que él desconocía-, a los que debía enseñar francés. No se entendían entre ellos. Y el pedagogo resolvió utilizar una edición bilingüe del *Télémaque* de Fenelón. Mediante un intérprete se encargó a los alumnos que aprendieran de memoria el texto francés y lo fueran comprendiendo mediante la traducción.

Se trataba de leer el *Télémaque* y aprenderlo de memoria, palabra por palabra. «Calypso - Calypso ne - Calypso ne pouvait - Calypso ne pouvait se [...] Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse»⁷⁴⁷. Una vez aprendida la mitad del libro (hasta «J'étais partie d'Itaque») les pedía a sus alumnos que repitiera muchas veces lo que sabían y que se limitaran a leer el resto para referirlo. Finalmente, les hacía expresar su parecer por escrito. Uno de sus principios fundamentales era el de «Sachez une chose et rapporter tout le reste»⁷⁴⁸. E insistirá incansablemente Jacotot: «Ya lo he dicho y lo repito, he aquí nuestro método: *sepan un libro y relacionen a él todos los otros*. La serie misma de los ejercicios que propongo puede ser

⁷⁴⁶ A saber: *Métodos de las Ciencias* (1796), *Idiomas antiguos* (1797), *Matemáticas Superiores* (1803), *Legislación Romana* (1806) y *Matemática Pura* (1809).

⁷⁴⁷ BUISSON, F.: *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Librairie Hachette et Cia, 1911, p. 886.

⁷⁴⁸ BUISSON, F.: Op. Cit.

variada al infinito»⁷⁴⁹. La importancia de la memoria es muy grande puesto que el método se basa en saber algo, lo que sea, para a partir de ahí poder referir cualquier otra cosa a ese saber incipiente e inicial. Dice Jacotot: «Pongan el mayor cuidado en verificar si el alumno sabe la ortografía. La ortografía es la base de una infinidad de reflexiones que la mente no hará jamás si la memoria no le presenta claramente todas las letras, todas las sílabas».⁷⁵⁰

Unos de sus principios axiomáticos aseguraba que «sólo se retiene lo que se repite; lo que hace sabio no es aprender, sino retener»⁷⁵¹. Según el pedagogo francés la repetición es «lo que hace falta remarcar», «distinguir con cuidado lo que se ha aprendido para no olvidarlo, y a su vez repetir naturalmente lo que se ha hecho para tomar el hábito de hacerlo a voluntad. Es el comienzo del arte»⁷⁵². Según practicó el método el profesor barcelonés Miguel Rovira, quien editó en 1835 el primer manual en español del método Jacotot «se hace repetir al niño el primer capítulo que ha aprendido, lo comprende por medio de la traducción que se halla enfrente (...) Cada día debe aprender uno o dos capítulos nuevos teniendo cuidado de volver sobre lo que sabe para no olvidarlo, y dar la traducción de cada frase y de cada miembro de frase que comprenda a favor de su lengua materna que le sirve de intérprete». De tal modo que, por ejemplo, para

⁷⁴⁹ JACOTOT, J.: *Lengua materna*. Buenos Aires, Cactus, 2008, p. 38.

⁷⁵⁰ Y añade: «La lengua china sólo se compone de monosílabos; la nuestra también es china en ese punto: lo que nos lleva al error es que los chinos separan sus sílabas, y nosotros, en nuestra lengua, las mezclamos para hacer palabras que como consecuencia sólo comprendemos en líneas generales, puesto que descuidamos los detalles. Los chinos reirían mucho si leyeran la regla de Quintiliano: *Es preciso que se evite colocar varios monosílabos seguidos*». Del mismo modo, «Cada lengua tiene su genio, cada pueblo posee sus hábitos. No es imposible adivinar cuáles son las expresiones adoptadas por tal o cual pueblo. Emplear la expresión *manantial de males* en el idioma de los mandarines puede hacer que los chinos se burlen de mi, porque no he hablado dentro del genio de su lengua (...) pero las reflexiones de Fenelón son las que todo hombre ha hecho». «Se cree que Telémaco es una escuela para los príncipes: es una escuela para todo el mundo. Todos nosotros estamos en Telémaco». JACOTOT, J.: *Lengua materna*. Op. cit. p. 36, 75 y 76.

⁷⁵¹ SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.): *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona-Madrid-Buenos Aires-Rio de Janeiro: Labor, 1936, p. 1764.

⁷⁵² JACOTOT, J.: *Lengua materna*. Op. cit. p. 48.

aprender latín, «el discípulo sabe pues que, *Deus creavit caelum et terram intra sex dies* significa: Dios crió [sic] el cielo y la tierra en seis días, sabe que *primo die* se traduce en español, el *primer día*, comprenderá fácilmente que la voz *dies* corresponde a la voz *días*. El discípulo observa los pasajes [sic] en que su libro emplea *dies* o *dies* o *diem*, etc. He aquí que comprende la radical *di* y las sílabas *e*, *em*, *es*»⁷⁵³.

Y lo que ocurrió es que, en el tiempo de unas pocas semanas, comprendían la ortografía y escribían el francés con un estilo propio de los escritores franceses, es decir, incluso mejor que Jacotot y los demás profesores⁷⁵⁴.

⁷⁵³ ROVIRA, M.: *Tratado completo de la enseñanza universal, ó método de Jacotot arreglado para el uso de los españoles*. Barcelona, Imprenta de los herederos de Roca, 1835, pp. 70-71. En adelante, aunque no lo especifiquemos transcribiremos los textos manteniendo la ortografía del español del XIX.

⁷⁵⁴ CARDERERA, M.: «Joseph Jacotot», en *Diccionario de la educación y métodos de enseñanza*, edición de 1858.

3.2. La metodología⁷⁵⁵: la filosofía social de Jacotot

Si una de las principales ideas ilustradas era la necesidad de dar y extender el saber a la población ignorante como medida emancipadora, Joseph Jacotot alertó sobre los inconvenientes de este planteamiento a la vez que expuso su recelo sobre la filosofía social que lo sustentaba. Jacotot pensaba que proponer la enseñanza como la clave de bóveda de la emancipación del pueblo resultaba en un círculo falaz. Si se encarga la tarea de enseñar a quien detenta el saber este alguien será también detentor del poder (el de recibir la enseñanza por parte del aprendiz), y la emancipación permanecerá siempre inalcanzable. Así, y a través de su hallazgo casual un día de 1818 en Lovaina, Jacotot propuso un maestro que enseñara sin saber basándose en el principio de la igualdad de las inteligencias.

«Todos los hombres tienen una inteligencia igual»⁷⁵⁶. «Yo aseguro que no saben lo que dicen los que aseguran que hay *diferencia de inteligencias* entre los hombres y que añaden: *Esta diferencia de inteligencias* es la causa de los resultados diferentes»⁷⁵⁷. Un profesor que se ha pasado la vida explicando tiende a creer que las explicaciones son necesarias (sobretudo las suyas). Pero los alumnos de Jacotot aprendieron sin un maestro que les explicara lo que querían aprender -sin un maestro *explicador*-. Eso sí, *querían* aprender. La voluntad es un elemento clave en esta metodología. Aprendieron sin maestro explicador, pero no sin maestro. Por así decir, Jacotot les enseñó algo, aunque no les explicó nada. Los adentró en el laberinto, pero para salir de él tuvieron que enfrentarse solos con el libro.

Aunque su máxima fundamental fuera acusada por muchos de barata, cuando no de loca, no son pocas las tradiciones filosóficas que

⁷⁵⁵ Usamos los términos «método» y «metodología» en el sentido que sigue. Método: camino o conjunto de procedimientos y técnicas dispuestas al servicio de la consecución de un objetivo concreto, por amplio y general que éste sea. Metodología: el *logos* del método, es decir, su legitimación, lo que le da fundamento y sostén ideológico.

⁷⁵⁶ JACOTOT, J.: *Lengua materna*. Op. cit. p. 26.

⁷⁵⁷ JACOTOT, J.: *Enseignement Universel, Musique*. Lovaina, 1824, p. 215.

la avalan⁷⁵⁸. También escribió Platón en el *Menón* -hablando de la capacidad de aprendizaje del alma-, que se puede aprender a partir de un solo recuerdo todo el resto si un hombre es tenaz y no desfallece, pues toda investigación y todo conocimiento no son sino recuerdo. No son ideas demasiado distantes, aunque Jacotot no coincidiría con la filosofía de fondo de Platón, por querer mantener el *statu quo* propio de la democracia griega clásica donde la existencia de una elite dedicada al ocio permite a estos privilegiados decidir las leyes de todos los habitantes, cuando no incluso la verdad⁷⁵⁹. En este sentido se expresó también Jacques Rancière en una entrevista realizada a propósito de la propuesta jacototiana, diciendo de ésta que puede ser pensada como una «crítica radical a la famosa escena del esclavo de Menón, que descubre supuestamente sólo las verdades de la geometría: lo que el esclavo descubre es, simplemente, su propia incapacidad de descubrir cualquier cosa cuando un maestro no lo guía por el buen camino»⁷⁶⁰.

Por otro lado, también desde la Modernidad hay filosofías que concuerdan con la de Jacotot. Descartes empieza su *Discurso del Método* afirmando que «El buen sentido es lo que mejor repartido está entre todo el mundo (...), la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso, que es propiamente lo que llamamos buen sentido o razón, es naturalmente igual en todos los hombres; y por lo tanto, que la diversidad de nuestras opiniones no proviene de que unos sean más razonables que otros,

⁷⁵⁸ Retrocediendo en el tiempo, si nos fijamos en el *Protágoras* de Platón, encontramos que Hermes, encargado de llevar a los hombres el pudor y la justicia, le pregunta a Zeus si, talmente como es suficiente con que pocas personas sepan de medicina o de otras artes aplicadas, también debe repartir discriminadamente las otras virtudes. Y Platón hace decir a Zeus que en el caso del tipo de virtudes de la inteligencia cada uno debe participar de la misma para poder convivir y subsistir como especie.

⁷⁵⁹ Recuérdese cuando Juan de Mairena comienza una de sus clases ilustrando cómo se ha operado con los contenidos de la verdad desde antiguo: «La verdad es la verdad, dígala Agamenón o su porquero. Agamenón. -Conforme. El porquero: -No me convence». En MACHADO, A.: *Juan de Mairena*. Madrid, Cátedra, 1999. Véase también LARROSA, J.: «Agamenón y su porquero. Notas sobre la verdad del poder y el poder de la verdad». *Enrahonar*, 2000, núm. 31, pp. 53-67.

⁷⁶⁰ VERMEREN, P., CORNU, L. y BENVENUTO, A.: «Atualidade de o mestre ignorante». *Educação & Sociedade*, abril 2003, vol. 24, núm. 82, p. 188.

sino sólo de que dirigimos nuestros pensamientos por derroteros diferentes y no consideramos las mismas cosas»⁷⁶¹. También escribió John Locke en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690) que «los hombres, simplemente por el uso de sus facultades naturales, pueden acceder a la totalidad del conocimiento que poseen, sin la ayuda de ninguna impresión innata; y pueden llegar a la certeza, sin necesidad de tales nociones o principios»⁷⁶². Este principio se le hizo evidente a Jacotot a partir de que todos los individuos que habían seguido su método, al parecer sin excepción, acababan aprendiendo lo que se proponía, fuera cual fuera la disciplina en cuestión, ya fueran matemáticas, geografía, química, historia... siempre con el mismo proceder: leer, releer, aprender de memoria, relatar y verificar un tratado cualquiera. De aquí que concluyera que la inteligencia está repartida en partes iguales entre los hombres. Y es que para Jacotot «todos tienen la facultad de poder instruirse a sí mismos»⁷⁶³. Su método es sólo una forma de demostrarlo. Según exponía el pedagogo en la edición española de 1849 de su método: «saber no es nada, hacer lo es todo», «el que quiere, puede»⁷⁶⁴.

En definitiva, estos filósofos que no hacían sino expresar su tiempo en conceptos, venían a poner las bases de una de las más características ideas de época que hicieron posible el proceso revolucionario francés y su extensión por Europa: la creencia en que todos los seres humanos por igual tenían la capacidad de ser libres y emanciparse con ayuda de la razón. Y eso, para Jacotot, implicaba que podían y debían instruirse por sí solos, sin el auxilio de ningún detentor del saber.

La pedagogía de la emancipación jacototiana se levanta sobre la relación de igualdad entre las inteligencias del alumno y el

⁷⁶¹ DESCARTES, R.: *Discurso del método y Meditaciones metafísicas*. Madrid, Tecnos, 2002, p. 68.

⁷⁶² LOCKE, J.: *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 22.

⁷⁶³ SÁNCHEZ SARTO, L. (Dir.): *Diccionario de Pedagogía*. Op. cit. p. 1764.

⁷⁶⁴ JACOTOT, J.: *Método de enseñanza universal*. Madrid, La publicidad, 1849, pp. 52 y 29, respectivamente.

maestro. Ambas deben estar en el mismo plano de ignorancia respecto a los contenidos. Pero además nuestro autor defiende que es justamente también posible hacerlo sólo enfrentando al estudiante con el libro, sin la ayuda de un maestro. Todas las inteligencias son iguales, la del alumno, la del maestro, la del libro, la del experto que ha escrito el libro en cuestión... con lo que, de esta guisa, no hacen falta explicaciones suplementarias que sólo resultarían *atontadoras*. ¿Para qué, si ya se tiene la misma inteligencia de quien escribió el libro? - nos dirá Jacotot.

¿Pero qué más hacía posible fundamentar la propuesta emancipadora de Jacotot? La voluntad. El hecho que entre alumno y profesor se estableciera una relación de voluntad a voluntad. La idea es que sólo cuando una voluntad es débil o no suficientemente fuerte es cuando se da el sometimiento de una inteligencia a otra. Jacques Rancière, parafraseando a Jacotot, lo comenta así: «En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia. (...) Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad»⁷⁶⁵. El maestro puede tener un papel, puede dirigir al alumno por un camino que todavía no ha transitado, puede en este sentido decirle qué hacer, pero nunca explicarle desde la superioridad. El maestro es una autoridad en tanto que voluntad que mueve al ignorante a hacer su camino y moviliza la potencia que ya posee y la pone en marcha. El hecho que el maestro no sepa lo que está en su voluntad enseñar es una garantía (aunque no es la única forma) de que no subordinará la inteligencia ignorante del alumno a la sabia del maestro. En este caso las dos inteligencias (la del maestro y la del alumno) dependen a su vez de una tercera: la inteligencia del libro (por así decir). Sea el *Télémaque* o cualquier otro, o como podría no ser un libro sino cualquier otro elemento que funcionara como sistema de referencia. Dicho de otro modo, la única relación de

⁷⁶⁵ RANCIÈRE, J.: *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes, 2003, p. 23.

fuerza que cabría sería la de la voluntad, dado que sólo se emancipa al alumno cuando se le hace usar su propia inteligencia.

¿Cómo había que organizar entonces, y con qué métodos, la instrucción del pueblo? -cabía preguntarle a Jacotot. Él responde: «el Gobierno no debe la instrucción al pueblo por la sencilla razón que no se le debe a la gente lo que puede tomar por sí misma. La instrucción es como la libertad: no se da, se toma»⁷⁶⁶. Pues igual pasa con la igualdad, no se da ni se reivindica, se practica y se verifica (*verunt facere*), es decir, se hace verdad.

⁷⁶⁶ RANCIÈRE, J.: *El maestro ignorante*, Op. cit. p. 138.

3.3. El rapto metodológico de la pedagogía jacototiana

Cuando Jacotot murió -en el verano de 1840-, sus discípulos le erigieron un monumento donde se podían leer algunas de sus sentencias: «Creo que Dios ha hecho al alma humana capaz de instruirse por sí sola sin auxilio del maestro»; o bien esta otra: «Un padre emancipado, puede enseñar a su hijo lo que él mismo ignora.»⁷⁶⁷ Pero sus deseos y los de sus discípulos quedarían pronto frustrados.

Tomemos como ejemplo el manual de Miguel Rovira y sus énfasis en el papel del maestro. «El maestro señala al discípulo las dos primeras voces y dice en alta voz: *No podía*. El maestro repite separando cada sílaba y señalando (...) el discípulo repite (...) el maestro vuelve a principiar separando de nuevo cada sílaba *No-po-di-a-Ca-lip-so* (...) entonces el maestro señala y pronuncia separadamente todas las letras: *N, o, p, o, d, i* (...) el discípulo indica (...) el maestro nombra todas las que el discípulo olvida (...) el maestro nombra luego...». Queda claro con estos fragmentos, que podrían corresponder tan sólo a 5 o 10 minutos de clase, que el papel del maestro es de un protagonismo muy grande. Dicho de otro modo, el maestro es, tal como nos lo propone Rovira, absolutamente imprescindible.

Veamos ahora cómo aparecen y toman fuerza las cuestiones gramaticales. Rovira nos especifica un apartado llamado *Verificación de la Gramática*. En él se explica cómo hacer hincapié en los distintos contenidos del *Télémaque* para aprender lo que es un nombre, sus especies común y propio, artículos determinando género y número, los adjetivos y su régimen, pronombres, tiempos verbales...⁷⁶⁸ Como veníamos diciendo, el método está tal vez invertido respecto a otros al uso en tanto que parte de lo general para llegar a lo particular, pero el papel del maestro, insistimos, parece el mismo. Podremos discutir sobre la originalidad del método y sobre sus virtudes,

⁷⁶⁷ CARDERERA, M.: *Diccionario de la educación y métodos de enseñanza*, Op. cit.

⁷⁶⁸ ROVIRA, M.: Op. Cit. pp. 65 y ss.

sobre sus diferencias y parecidos con otros pasados y presentes, pero tal cual hemos planteado hasta ahora, parece imposible llevarlo a cabo sin maestro. De hecho, vale la pena destacar el dirigismo magistral que propone Rovira, llega al punto de, en sus ejemplos, especificar las respuestas que deben dar sus alumnos a las preguntas. Así: «P. Cuando un número encierra miles cuantos [sic] guarismos tiene? R. Cuatro. P. Como [sic] lo habeis [sic] visto? R. Observando que las unidades, las decenas, las centenas que preceden a los miles, emplean tres guarismos»⁷⁶⁹.

A lo largo del *Tratado* se describe con minuciosidad el método y se divide en tres partes. A saber: *mnemónica*, *analítica* y *sintética*. En la primera se confía a la memoria el texto, en la segunda se obliga al discípulo a reflexionar y distinguir él mismo las voces y las relaciones que unen las ideas, y en la tercera se hace componer redacciones al alumno sobre distintos temas con los materiales que ha encontrado en las dos primeras.

Lo que Jacotot proponía era un método, en tanto que había unos principios fundamentales que había que seguir, pero no se trataba de una serie de procedimientos establecidos y únicos, cualquiera -maestro, discípulo o autodidacta- podía proponer otros siempre que fuera fiel al principio básico. Porque, de hecho, lo que en concreto Jacotot proponía era algo que ya antes habían hecho otros grandes hombres. Parece ser que había sido una forma de hacer utilizada en el estudio de las lenguas por Hamilton y el famoso políglota Mezzofanti, de quien se dice -así lo refiere el *Diccionario de Pedagogía Labor* (1936)-, que llegó a aprender más de cuarenta lenguas a través de respectivas traducciones del Nuevo Testamento, previamente aprendidas de memoria. Aun así, la propuesta de Jacotot entendida como método fue aplicada por el pedagogo alemán K. Vogel en Leipzig en su *método analítico-sintético* por lo que atañe al aprendizaje de la lectura y la escritura, por Ruthard en la enseñanza del latín,

⁷⁶⁹ ROVIRA, M.: Op. Cit. pp. 80-81.

etc.⁷⁷⁰ Por otro lado, a lo largo del XIX estuvieron al orden del día los llamados métodos naturales, inspirados en las mismas bases que el de Jacotot.⁷⁷¹ Pero en general, hay que decir que en toda Europa hubo partidarios y detractores del método incluso hasta llegar al cambio de siglo, incluyendo posturas conciliadoras de ambos extremos, como es el caso de Eugenio D'Ors.⁷⁷²

Insistiendo en la cuestión del «rapto metodológico» y siguiendo como ejemplo el caso de Miguel Rovira, hay que subrayar que estaba convencido que la bondad del método radicaba en su rapidez con que permitía dar la instrucción, puesto que ésta era «la fuente de todos los bienes, como la ignorancia lo es de todos los males, en el estado social en que vivimos».⁷⁷³ Pero no nos parece que Jacotot hubiera firmado esta frase. Como veremos más adelante, ocurre que pone el énfasis sólo en el método y deja de lado (si no confunde) la filosofía que lo anima. Fijémonos en lo que dice sobre el principio fundamental de Jacotot que expondremos en el siguiente apartado: «Jacotot piensa imperturbablemente que la inteligencia es igual en todos los hombres. Esta opinión que él establece con una gran fuerza de convicción ha podido armar la crítica contra su sistema; pero si la consideramos por sus felices resultados (...) se generalizará mejor, y podrá traducirse por esta aserción: *la inteligencia humana no tiene límites*». Para Rovira, la única validez del principio de la igualdad de las inteligencias es el hecho que, si el discípulo está convencido de eso, «no se

⁷⁷⁰ SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.): Op. cit. p. 1765.

⁷⁷¹ Véase para el caso del método natural de Costa en relación al de Jacotot el trabajo de Olegario Negrín «El método universal de Jacotot y el método natural-reflexivo de Costa». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1981, núm. 105, pp. 73-78.

⁷⁷² Así lo pone de manifiesto el primer número de la revista *Quaderns d'estudi* (1915), donde Eugenio d'Ors -bajo el pseudónimo de *El Guaita* (en español, el vigía)- dice en el artículo principal hablando de los métodos para aprender lenguas en pedagogía «Basta, pues, de gramática: que la práctica la sustituya. Basta, pues, de artificio: que la naturaleza tome su lugar». El artículo, con todo, y como ya hemos adelantado, acaba defendiendo una postura intermedia rehusando considerar la Naturaleza (Port-Royal) ni la Cultura (Rousseau) enemigos del saber pedagógico.

⁷⁷³ ROVIRA, M.: Op. cit. p. IV.

escusará [sic] con su pretendida incapacidad»⁷⁷⁴. Se prescindió, pues, en este sentido, de la metodología de Jacotot, es decir, del fondo filosófico y social del pedagogo francés. El fundamento quedó raptado o ausente en beneficio de poner el método, conscientemente o no, al servicio de otros fines.

En una ocasión Ernst Cassirer dijo a propósito de la filosofía y su misión que «en vez de confiarse a una fe simplista en el progreso debe por fuerza preguntarse no sólo si la meta de ese supuesto progreso es asequible, sino algo mucho más importante: si es deseable»⁷⁷⁵. La idea de progreso ha sido ampliamente estudiada y se puede convenir que «alcanzó su cenit en el periodo que va de 1750 a 1900, tanto en la mentalidad popular como en los círculos intelectuales. De ser una de las ideas importantes de la civilización occidental pasó a convertirse en la idea dominante, incluso teniendo en cuenta la creciente importancia de ideas como las de igualdad, justicia social soberanía popular»⁷⁷⁶.

Los «hombres de progreso» pusieron otros fines a la pedagogía de Jacotot e hicieron de ella su bandera, y así se perdió para el fin de la auténtica emancipación de la sociedad. Desde sus buenas intenciones, lo que en buena lid estos hombres pretendían era alcanzar la instrucción del pueblo de la forma más rápida posible, y por eso buscaban métodos eficientes que hicieran cuanto más pronto mejor a las personas instruidas y útiles a la comunidad. Había una pretensión general de que los descubrimientos de los sabios e inventores -en definitiva la técnica al servicio del hombre para señorear el mundo-, penetraran allén de todos los hogares, los talleres, y en los pueblos más remotos. A este efecto, distintas personalidades con afán emancipador -no de la *emancipación jacototiana*, para entendernos, sino de la que pretendía liberar al pueblo a través de la enseñanza y la alfabetización dirigida-, se dedicaban a

⁷⁷⁴ ROVIRA, M.: Op. cit. p. 20.

⁷⁷⁵ CASSIRER, E.: *Las ciencias de la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1965, p. 45.

⁷⁷⁶ NISBET, R.: *Historia de la idea de progreso*. Barcelona, Gedisa, 1996, p. 243.

fundar por doquier sociedades de enseñanza, de estudio y para la emancipación y perfección de los métodos de instrucción (tales como la Sociedad de los Métodos⁷⁷⁷).

Se trataba de extender el saber o, como se ha dicho en ocasiones, de *pedagogizar* la sociedad. Se podría decir que el principio que guiaba estas intenciones era -en la Francia del segundo cuarto de siglo XIX-, que «la instrucción de las masas pone en peligro los gobiernos absolutos. Su ignorancia, por el contrario, pone en peligro a los gobiernos republicanos»⁷⁷⁸. De esta guisa la instrucción pasaba de ser un privilegio a que el hecho de no tenerla fuera la manifestación de una capacidad para ejercer la ciudadanía y cumplir los deberes asignados. En este sentido se ha dicho que, a menudo, los objetivos pedagógicos para las masas quizá estaban más cerca de nutrir a las personas de un imaginario social de emancipación que no de dotarlas de conocimientos para desarrollar un oficio⁷⁷⁹. Pero con la instrucción en manos de maestros explicadores, con la atención centrada en dotar de mejores (más eficientes) métodos a los maestros, la batalla estaba perdida: el poder del saber seguía en manos de unos mientras los otros se limitaban a tratar de acercarse, en la medida que los primeros se lo permitían y al ritmo que éstos les marcaban.

⁷⁷⁷ RANCIÈRE (Op. Cit. p. 146) nos habla de ella y del examen que hizo del Método Jacotot, en la línea que venimos comentando aquí, valorándola sólo por su eficacia y relegándola a un método más entre los cientos que dicha sociedad estudia.

⁷⁷⁸ RANCIÈRE, J.: *El maestro ignorante*, op. cit. p. 166.

⁷⁷⁹ CALVO, F.: «La tutela moral de l'obrer emancipat. Notes sobre educació i política en els inicis històrics del partit socialista obrer», *Educació i història*, núm. 5, 2001-2002, p. 160.

3.4. El maestro explicador (o atontador) y el ignorante (o emancipador)

Así las cosas, la buena nueva de Jacotot, el anuncio de la emancipación, el hecho que los pobres pudieran instruirse a través de sus propias capacidades y no de unas prestadas, quedó aprisionada en la espiral de la mejora constante de los métodos instructivos en manos de los expertos explicadores. Como se ha dicho, la voluntad era una de las condiciones de posibilidad de la emancipación intelectual. Para que un ignorante pueda enseñar a otro ignorante es menester estar en primer lugar convencido de que se puede aprender por uno mismo, creérselo. Y creer que el resto de la gente también lo puede hacer. Pero en el fondo, estos didactas innovadores no hacían sino servir, en el nombre de la emancipación intelectual, a la vieja finalidad de los que consideraban la instrucción como un privilegio. ¿Cuál era ésta? Pues, para decirlo en términos jacototianos, la renovación de la *desigualdad de las inteligencias*. ¿Por qué? Pues porque un maestro *explicador*, por muy progresista y bienintencionado que fuera, era un maestro *explicador*, y por consiguiente, un defensor de la desigualdad.

Al parecer de Jacques Rancière el problema radicaba en que el mismo anuncio de la emancipación chocaba con una resistencia impenetrable: la de la jerarquía intelectual cuyo poder es la racionalización de la desigualdad. Una maquinaria que vendría conformada -en palabras de Foucault-, por «una densa serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antes, los laboratorios intelectuales...»⁷⁸⁰. Una racionalización de la desigualdad a la que los hombres de progreso no podían renunciar pues sería como decir a las gentes que no les necesitan a ellos para ser hombres libres e instruidos.

⁷⁸⁰ FOUCAULT, M.: *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 1999, p. 22.

Rovira nos decía que «Aprender y retener, esto es la enseñanza universal, así como aprender y olvidar es el método de nuestras escuelas. Uno no es sabio porque ha aprendido más pero sí porque ha retenido»⁷⁸¹. Rovira caracteriza así el método como un aporte novedoso respecto a las formas al uso existentes a principios del XIX. Pues bien, nosotros no decimos que no sea así, pero hemos visto como esto tiene poco o nada que ver con la emancipación intelectual que propugnaba Jacotot, puesto que la dependencia del alumno respecto del maestro es muy elevada. A su vez, se puede apreciar también la importancia que se daba al análisis, de las palabras a las sílabas y de éstas hasta las letras. Tenemos así, en el plano de lo concreto, un hecho destacable, y es que se trata de un método global que empieza con el todo para llegar a la parte. Pero ninguna novedad por lo que respecta al papel del maestro. La filosofía de la emancipación proporcionada por la prescindibilidad del maestro está ahí desaparecida.

Por otro lado, sea como fuere, es evidente que el maestro del que habla Rovira no es ignorante, sabe muy bien lo que quiere enseñar. En la filosofía de Jacotot este es un punto muy importante. Como dice Rancière, «toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: ¿Y tú, qué piensas?». ⁷⁸² Formulada de forma auténtica, sin albergar el preguntador ya la respuesta en el bolsillo, es en este sentido una pedagogía radicalmente antisocrática, entendiendo que Sócrates llevaba de la mano a su discípulo hasta conducirlo exactamente a donde él quería, pero sin que el discípulo pudiera llegar o pensar que podía llegar por sí solo. Tal como se decía en el *Journal de l'émancipation intellectuelle* «el Viejo [el método antiguo] no atonta a sus alumnos haciéndoles deletrear, sino diciéndoles que no pueden deletrear solos». ⁷⁸³ Como ocurría con el caso del Menón, igualmente la mayéutica socrática supone en el fondo demostrar una incapacidad. «Sócrates no sólo demuestra la incapacidad de los falsos sabios, sino también la

⁷⁸¹ ROVIRA, M.: Op. cit. pp. 22-23.

⁷⁸² RANCIÈRE, J.: *El maestro ignorante*, op. cit. pp, 36, 52.

⁷⁸³ *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. III, 1835-1836, p. 11.

incapacidad de todo aquel que no es llevado por el maestro por la buena senda, (...) [la mayéutica es] la variante sofisticada de la práctica pedagógica ordinaria, que confía a la inteligencia del maestro el trabajo de llenar la distancia que separa al ignorante del saber»⁷⁸⁴.

Por mucho que los pedagogos declararan que «es menester contentarse de dirigir al discípulo, quien debe instruirse él mismo»⁷⁸⁵, no parece que planteamientos metódicos como los de Rovira llevaran a eso. Se puede objetar, efectivamente, y así se hizo en su tiempo, que el maestro no puede evitar saber lo que sabe, de acuerdo, pero entonces debió ser que la tentación era demasiado grande y, aún sin quererlo, el maestro acababa siendo quien instruía al discípulo. Porque un maestro ignorante no es un ignorante que decide hacerse maestro sino un maestro que enseña sin transmitir conocimientos, un docente que puede dissociar su saber de su docencia.

El paralelismo entre la sociedad europea del XIX y la actual está servido en este sentido. No en vano esta es una suerte de corolario de la otra. Y es que, precisamente, lo que se denunciaba y se evitaba con la propuesta pedagógica de Jacotot era la falta de libertad y poder del individuo para pensar sobre las cuestiones que le preocupaban. Nada se soluciona con mucha alfabetización o instrucción (hoy diríamos quizá *formación* para referirnos a esta última) si se hace al modo que nuestro pedagogo llamaba *atontador*.

Pensado llanamente, en lo que estriba el hallazgo metodológico de Jacotot es en percatarse y demostrar que otras personas podían seguir la misma iniciativa con éxito, y que de la misma forma que estudiaban una ciencia podían estudiar todo el resto. Es sabido que se pueden aprender antes las cosas con unos métodos que con otros, en función de sus contenidos, de los aprendices... Pero es que, en última instancia, lo que importaba

⁷⁸⁴ CORRADINI, L.: «Entrevista a Jacques Rancière: El maestro ignorante», *Adncultura, La Nación*, 30 de mayo de 2008.

⁷⁸⁵ ROVIRA, M.: Op. cit. p. 24.

no era el método en sí sino la filosofía que subyacía en él, la que posibilitaba la emancipación intelectual jacototiana.

Es evidente que todo el mundo ha aprendido alguna vez algo por sí mismo sin ningún maestro. Y no trata de otra cosa la *enseñanza universal*. «La enseñanza universal existe realmente desde el principio del mundo al lado de todos los métodos explicativos. Esta enseñanza, por sí misma, ha formado realmente a todos los grandes hombres». «Todo hombre ha tenido esta experiencia miles de veces en la vida, y sin embargo nunca nadie tuvo la idea de decir a otra persona: Aprendí muchas cosas sin explicaciones, creo que ustedes pueden hacerlo como yo (...) ni a mi ni a nadie en el mundo se nos ha ocurrido que esta experiencia podía ser empleada para instruir a los demás»⁷⁸⁶.

Escribe Jacotot en el prólogo a la primera edición de su *Lengua materna*: «No citaré ningún hecho: aquellos que los conocen no tienen necesidad de ellos; aquellos que los ignoran los conocerán algún día; aquellos que no quieren ver no los verán jamás. Galileo prestaba complacientemente su telescopio a todo el mundo: unos veían con él los satélites que el filósofo había descubierto; los otros decían, escribían e imprimían que los satélites no se veían. Sin embargo era un hecho»⁷⁸⁷. El método Jacotot funcionaba y no era tan importante el que fuera cierto o no, científicamente demostrable o no, el principio de «todas las inteligencias son iguales», sino qué era posible hacer y lograr bajo esa suposición. Contraparafraseando a Laplace, tal vez un jacototiano podría decir respecto a la igualdad de las inteligencias: «¡necesito esa hipótesis!». Es necesario creer en ella para que su sistema pedagógico funcione. El método es lo de menos. Dicho en otras palabras: apréndase como se quiera... ¡pero aprendamos solos! Esa era la intención de la enseñanza universal.

⁷⁸⁶ JACOTOT, J.: *Enseignement universel. Langue maternelle*, 6ª edición, París, 1936, p. 448. Citado por Rancière, op. cit. p. 26.

⁷⁸⁷ JACOTOT, J.: *Lengua materna*. Op. cit. p. 28.

Pero como sabemos, el método Jacotot fue pronto abandonado. Y la tumba del maestro profanada. Aquella frase según la cual Dios ha hecho al alma humana capaz de instruirse por sí sola sin auxilio del maestro, ni siquiera grabada en mármol, no podía durar más que unos pocos meses. El pedagogo aragonés que ya antes hemos traído a colación decía lo siguiente en su diccionario sobre Joseph Jacotot: «Mucho me he detenido en exponer los desvaríos de un pedagogo fuera de juicio. Sin embargo no se puede menos que reconocer que su método ha producido bien; pues ha hecho que se examinen nuevamente las combinaciones antiguas y promovido otras. Tal es la suerte que tienen comúnmente las innovaciones; fecundar el pensamiento y promover el bien por otros medios, ya que ellas no lo hacen por sí mismas. *Examinadlo todo y conservad lo bueno*, decía, como es sabido, el apóstol San Pablo.»⁷⁸⁸

En la misma línea, Geerts -catedrático de Historia de la Pedagogía en la misma Universidad de Lovaina, cuna de la aventura de Jacotot- publica en 1961 un artículo donde tilda la didáctica jacototiana de «fundada bajo fórmulas extrañas, que como tales son insostenibles». Sobre el principio de la igualdad de las inteligencias dice: «Este principio es manifiestamente falso, incluso resulta inútil demostrar que es erróneo, desde que la aplicación de los "tests" de inteligencia han patentizado que los individuos humanos poseen coeficientes de inteligencia muy dispares»⁷⁸⁹. Y se lamenta que «desgraciadamente, Jacotot no se percata de que el profesor mismo ha de poseer la ciencia para conseguir poner a los alumnos en la ruta»⁷⁹⁰. Esa fue la suerte que corrió durante mucho tiempo el pedagogo emancipador en la Historia de la Pedagogía.

Jacotot nos dijo hace casi doscientos años que un maestro explicador y sus explicaciones superfluas sólo sirven para atontar a las personas y hacerlas creer que no pueden aprender por sí solas en el momento que quieran. Hay que reparar en que

⁷⁸⁸ CARDERERA, M.: Op. cit.

⁷⁸⁹ GEERTS, V. M.: «José Jacotot, promotor de un nuevo método de enseñanza en la Universidad de Lovaina». *Perspectivas Pedagógicas*, vol. 2, núm. 7, 1961, p. 273.

⁷⁹⁰ Ibidem, p. 274.

esta afirmación, en nuestros días de vida líquida podría resultar bastante acorde con el discurso pedagógico hegemónico, por ejemplo, desde el paradigma del *informacionalismo* y del *longlife learning*. Desde ese punto de vista sólo resultaría altamente revolucionaria hoy en lugares del mundo que no se rigen por el mencionado paradigma⁷⁹¹. Pero en realidad, tomada la propuesta en sentido fuerte y en toda su profundidad, sigue siendo hoy igual de revolucionaria en el sentido de que subvierte la mayor parte de dogmas o supuestos pedagógicos vigentes en las instituciones sociales, políticas y educativas. Porque por mucho internet y acceso a la información, los supuestos pedagógicos subyacentes siguen la lógica explicadora, la de que se necesita alguien que explique para poder comprender ya sea un libro, un ejercicio, un método, una lengua... Porque la lógica de la explicación es infinita y siempre remite a una explicación ulterior para poder comprender la previa. Y la importancia de Jacotot es que «demuestra que la lógica explicativa es una lógica social, una forma en la cual el orden "desigualitario" se representa y se reproduce»⁷⁹².

De algún modo el problema de la emancipación es la institución. Institucionalizar la educación es para Jacotot hacer la emancipación imposible y por eso impugna las institucionalizaciones de la docencia. «Nunca ningún partido ni ningún gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución emancipará a persona alguna»⁷⁹³. De un modo parecido y en su misma época, algunos textos «emancipadores» reconocían que «el objetivo remoto de los masones consiste en hacer de los Estados instituciones tan superfluas como sea posible. El mandamiento secreto de la moral exige intentar lo imposible políticamente»⁷⁹⁴. Ese es también el gesto y el intento de

⁷⁹¹ Véase para el caso la estupenda película de Samira MAKHMALBA *La pizarra* (Irán, 2000), donde los maestros andan con su pizarra a cuestas por las montañas iraníes en busca de alumnos.

⁷⁹² CORRADINI, L.: «Entrevista a Jacques Rancière...», Op. cit.

⁷⁹³ RANCIÈRE, J.: *El maestro ignorante*, Op. cit. p. 132.

⁷⁹⁴ Textos de miembros de la masonería citados en KOSELLECK, R.: «La autocomprensión de los ilustrados en el estado absolutista», en *Crítica y Crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*. Madrid, Trotta, 2007, p. 84.

Jacotot, una suerte de gesto político de lo imposible que, acabando con las bienintencionadas explicaciones, pretende que «las verdaderas acciones tiendan a convertir en superfluas la mayor parte de esas a las que suele llamarse buenas acciones»⁷⁹⁵.

⁷⁹⁵ Ibidem, p. 85.

3.5. Pedagogía líquida

Una pedagogía líquida que beba de la fuente de la pedagogía jacototiana pasaría por emanciparse de la figura del maestro explicador. Sobretodo en tanto que esa clase de maestro está orientado a tener un método bien explicitado que conduce a unos resultados concretos fijados de antemano.

Dice Rancière en el prólogo a la edición española de *Lengua materna*: «El arte de la pedagogía es el de reproducir indefinidamente la distancia, es decir la desigualdad, que pretende suprimir»⁷⁹⁶. El tipo de pedagogía a que se refiere ahí el filósofo francés sería el equivalente a una pedagogía sólida, que mantiene y prescribe la necesidad de unos medios siempre dependientes del educador y que lleven consigo el logro inequívoco de una serie de fines determinados. En ese tipo de modelo pedagógico «todo está dado desde el punto de partida», previsto y calculado con antelación precisamente porque trabajo bajo el supuesto indiscutible que consiste en la norma pedagógica de «comenzar por el comienzo», al contrario que los métodos naturales, como aquél en el que los niños aprenden a hablar su lengua materna: «no comenzando por el comienzo, insertándose en el tejido de una circulación que siempre ya ha comenzado»⁷⁹⁷.

De esta forma, una pedagogía líquida jacototiana no establecería un método rígido para unos objetivos determinados y considerados valiosos sólo en tanto que alcancen esa determinación, sino que permanecería abierta a unos logros que se consideran valiosos en tanto que no han sido prefijados y se concretan de una u otra forma en función de cada circunstancia. Como dice Masschelein en su comentario a *El maestro ignorante* de Rancière, la pedagogía jacototiana «se abre el espacio de lo pedagógico que tiene como

⁷⁹⁶ RANCIÈRE, J.: «La lengua de la emancipación», en JACOTOT, J.: *Lengua materna*. Op. cit. p. 14.

⁷⁹⁷ Ibidem, pp. 14-15.

reto la indeterminación del porvenir»⁷⁹⁸. En esta suerte de pedagogía «el camino no está programado y el viaje no tiene objetivo, no es un proyecto. El camino no conduce al saber o al conocimiento», ya que «el problema no es saber lo que se hace (...) [sino] recordar que uno mismo está implicado en lo que hace, y de preguntarse por lo que se va a hacer con lo que ha sido dicho»⁷⁹⁹. Se trata de mantener al educando ante la permanente apertura del «¿y tú qué piensas?». Y es que «toda la práctica de la enseñanza universal se resume en una pregunta: ¿qué piensas tú? Todo su poder está en la conciencia de emancipación que actualiza el maestro y suscita en el alumno»⁸⁰⁰.

A la vez, el punto de partida de la pedagogía sólida es el de suponer una ignorancia y una desigualdad de inteligencia que hay que tratar de reducir, y donde la igualdad sería el punto de llegada. Sin embargo, para Rancière-Jacotot la igualdad de las inteligencias, el suponer que quien lee una frase o un libro es capaz de comprenderlo sin explicación, constituye el punto de partida y la auténtica emancipación. Y es que «hay que entender la inteligencia como potencia de traducción» y de un comprender que no es «el irrisorio poder de levantar el velo de las cosas, sino la potencia de traducción que confronta un hablante con otro hablante» y le permite hacerse cargo de su conocimiento sin necesidad de un maestro explicador⁸⁰¹.

Sobre la memorización en pedagogía. Para poder poner en juego el pensamiento hace falta el desarrollo y cultivo de la memoria, de modo que las informaciones estén en relación e inmediatamente disponibles para ser recuperadas y re combinadas. En este mismo sentido escribió un pedagogo de ideas muy cercanas a las de Jacotot: Ivan Illich. En uno de sus comentarios al «Didascalicon» de Hugo de San Víctor defendía el entrenamiento en la lectura memorística para, «sin necesidad de consultar los libros, tengan instantáneamente preparados en su memoria todos

⁷⁹⁸ MASSCHELEIN, J.: «El alumno y la infancia: a propósito de lo pedagógico», *Diálogos*, vol. 3, núm. 36, 2003, p. 84.

⁷⁹⁹ MASSCHELEIN, J.: Op. cit. p. 86.

⁸⁰⁰ RANCIÈRE, J.: *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes, 2003, p. 52.

⁸⁰¹ MASSCHELEIN, J.: Op. cit. p. 85.

los detalles»⁸⁰². Y es que según Hugo «quienes estudiaban las siete artes con tal celo que las sabían de memoria (...) ante cualquier cuestión que se propusieran para ser resuelta o probada, no necesitaban pasar páginas y páginas de libros buscando reglas y razones»⁸⁰³. Illich también usaba para las virtudes de la memoria el símil de la «orientación sin mapa para la que nos inutilizan nuestras modernas escuelas», pues aprendiendo de memoria las calles para andar por una ciudad o cualquier otro tipo de texto, uno lograba una suerte de autonomía y «emancipación» del tener que seguir los caminos ya trillados, marcados o sugeridos desde arriba por alguna voluntad otra⁸⁰⁴.

La pedagogía jacototiana, como tampoco una pedagogía líquida que en ella se inspire, no postula la muerte del maestro como figura docente, sino la del «maestro explicador», aquel que reproduce constantemente la creencia en la desigualdad de las inteligencias y la necesidad de las explicaciones, el que «atonta» y no emancipa. En cambio, lo que hace un maestro emancipador es, primero, hacer tomar conciencia al alumno de su capacidad a través del «tú puedes», y segundo, dirigir o mantener la atención del alumno, siendo esta atención «el acto que pone en marcha a esa inteligencia bajo el condicionamiento absoluto de una voluntad»⁸⁰⁵. El maestro debe encarnar una autoridad, en base a la cual trabaja con la voluntad del alumno, pero nunca pretende iluminar o desarrollar su inteligencia, pues ésta ya se le supone.

En una pedagogía líquida jacototiana el educador no marca el camino ni conoce el destino del trayecto, acompaña al educando y activa su capacidad de atención, para ponerse en marcha y abrir su propio destino.

⁸⁰² ILLICH, I.: «Orden, memoria e historia», en *En el viñedo del texto*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 50.

⁸⁰³ HUGO DE SAN VÍCTOR, citado en ILLICH, I.: Op. cit. p. 50.

⁸⁰⁴ ILLICH, I.: «Orden, memoria e historia», Op. cit. p. 53.

⁸⁰⁵ RANCIÈRE, J.: *El maestro ignorante*. Op. cit. p. 38.

Como en una pedagogía líquida las respuestas a las preguntas no se consideran universales y absolutas, las preguntas que formula el maestro o el educador son verdaderas preguntas. Ya sea una pregunta textual o un acto, un ejercicio o un gesto que constituya en sí una pregunta. Son verdaderas preguntas porque el pedagogo no tiene la respuesta. «Enseñar lo que se ignora es simplemente preguntar sobre lo que se ignora»⁸⁰⁶. Por eso el maestro interroga, pero no con el fin de instruir sino con el fin de ser instruido.

⁸⁰⁶ RANCIÈRE, J.: *El maestro ignorante*. Op. cit. p. 45.

4. Análisis de concordancia:

Tao, Escuela Nueva, Jacotot.

Nos proponíamos en los planteamientos iniciales que era posible elaborar una comprensión y fundamentación de la pedagogía líquida partiendo de las fuentes del Tao, la Escuela Nueva y Jacotot⁸⁰⁷. Hemos dedicado a cada una un capítulo y hemos ensayado sus traducciones pedagógicas líquidas en sendos apartados postreros.

Del Tao emerge la adaptación a la circunstancia como norma, incluso la relatividad de las verdades. Acercándonos al Zen, la preparación para la improvisación. De los medios identificados con la Escuela Nueva, concuerdan también los principios paidocéntricos de adaptarse al educando, las formas de movilidad y el aprender del entorno. De la filosofía pedagógica de Jacotot, la negación de la explicación como referente absoluto, la memorización como método, y la propuesta de auténtica emancipación.

Globalmente consideradas nos permiten imaginar y considerar una pedagogía líquida que podría ser empleada educativamente de muchas formas posibles. De los principios y prácticas expuestos pueden derivarse muchas programaciones didácticas concretas, eso sí, siempre muy adaptadas a cada contexto.

No hay que olvidar que uno de los aspectos fundamentales de la pedagogía líquida, y que hemos podido ver en las tres fuentes estudiadas, es, por así llamarla, la cuestión del «método sin método».

Lo hemos visto en el Zen, en el Tao, en las palabras de Artur Martorell referidas a cómo implementar la Escuela Nueva, o en

⁸⁰⁷ Ya hemos insistido en ello, estas tres fuentes son unas entre muchas posibles, y la concreción ensayada en las páginas precedentes no agota, en ningún caso, las posibilidades de la pedagogía líquida.

los escritos y experiencias de Jacotot. No se trata de la ausencia de método, pero es un método flexible, abierto, que se puede concretar casi de cualquier forma, casi con cualquier libro o con cualquier disciplina, sólo que siempre de acuerdo con el principio o norma básica que lo inspira. En el caso de Jacotot en el suponer la igualdad de las inteligencias y referir todo lo que no se sabe a lo que sí se sabe. En el Zen al ejercicio repetido largamente hasta lograr la ausencia de conciencia en la acción. En el Tao -como decía Jullien-, no hay nada que enseñar ni explicar, sólo hacer descubrir cómo las cosas acontecen por sí mismas⁸⁰⁸.

Masschelein nos hablaba de una forma muy parecida a la del Zen de la función del maestro y del ideal al que debe aspirar: «que llegue al gesto preciso, aquel que nos vuelve atentos»⁸⁰⁹. El educador que educa a través del «gesto preciso» lo hace a través de algo que se ha convertido en un acto reflejo, ausente de conciencia, como el torero que no piensa qué hacer con la muleta, que encuentra y encarna la oportunidad única del *kairós*. Observado de cerca, ese educador se nos aparecería como preocupado por lo que pasa en cada instante, por lo que está pasando, pero no por lo que va a pasar. Se trata de una pedagogía cuya importancia está centrada en la acción radicalmente presente.

¿Qué pueda ser ese presente? Escribió San Agustín que «si hay algo de tiempo que se pueda concebir como indivisible en partes, por pequeñísimas que éstas sean, sólo ese momento es el que debe decirse presente, el cual, sin embargo, vuela tan rápidamente del futuro al pasado, que no se detiene ni un instante siquiera». Y sobre el donde estén, entonces, las cosas pretéritas o futuras, «sé al menos que, dondequiera que estén, no son allí futuras o pretéritas, sino presentes; porque si allí son futuras, todavía no son, y si son pretéritas, ya no están allí; dondequiera, pues, que estén, cualesquiera que ellas sean,

⁸⁰⁸ JULLIEN, J-F.: Op. cit. p. 11

⁸⁰⁹ MASSCHELEIN, J.: «El alumno y la infancia: a propósito de lo pedagógico», Op. cit. p. 87.

no son sino presentes»⁸¹⁰. La pedagogía líquida que aquí hemos derivado creería en crear y habilitar espacios propicios para la aparición de esa acción o gesto líquidos, flexibles, reflejos, que constituyen la respuesta precisa a un contexto y un momento determinados. Como el gesto del famoso cuento del pintor chino que cita Calvino:

Entre sus muchas virtudes, Chuang Tzu tenía la de ser diestro en el dibujo. El rey le pidió que dibujara un cangrejo. Chuang Tzu respondió que necesitaba cinco años y una casa con doce servidores. Pasaron cinco años y el dibujo aún no estaba empezado. «Necesito otros cinco años», dijo Chuang Tzu. El rey se los concedió. Transcurridos los diez años, Chuang Tzu tomó el pincel y en un instante, con un solo gesto, dibujó un cangrejo, el cangrejo más perfecto que jamás se hubiera visto⁸¹¹.

Resuenan aquí esas palabras de Deligny que decían que el educador debe ser un poco poeta, un poco pintor, y honrado con el instante. Son elementos de pedagogía líquida.

Con todo, hay que decir también que son muchos los pedagogos de los que no hemos hablado, y cuyas iniciativas podrían también aportar mucha luz a la pedagogía líquida e inspirar otras de sus derivas posibles. Por poner un ejemplo, en la órbita de las ideas de la pedagogía de Jacotot, podríamos también haber profundizado en alguien como Ivan Illich –quizá el pedagogo desescolarizador por excelencia–, quien decía que «La escuela enseña la necesidad de ser enseñado»; o en John Holt, que dejó escrito que «Es el acto de enseñar en sí lo que impide aprender»; incluso en Milani, para quien se trataba de «decir a los jóvenes que todos son soberanos y que la obediencia ya no es una virtud sino la más sutil de las tentaciones»⁸¹². Tampoco

⁸¹⁰ SAN AGUSTÍN: «Libro undécimo», *Confesiones*. Barcelona, Folio, 2007, pp. 34 y 37.

⁸¹¹ CALVINO, I.: *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, Siruela, 2002, p. 65.

⁸¹² ILLICH, I.: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral, 1974, p. 56; HOLT, J.: *El fracaso de la escuela*. Madrid, Alianza, 1968, p. 198; MILANI, L.: «Carta a los jueces». *Sínite*, núm. 49, 1965, p. 133.

hemos hablado de otras teorías y didácticas como las de la «pedagogía de la singularidad», donde se acepta el riesgo de una relación auténtica con el educando y «cada uno hace su propio recorrido, mientras el educador, desde la aceptación, lo acompaña en este camino»; y donde se afirma que «personalizar la enseñanza, singularizar la educación, no se puede hacer aplicando una determinada organización o método a priori: supone no partir de las prescripciones curriculares, sino de los interrogantes, de las experiencias, del bagaje de los educandos; supone una evaluación comprensiva y parecida a la crítica artística, que no prefija unos niveles a alcanzar por parte de todos»⁸¹³.

Las tradiciones que hemos explorado y tomado como fuentes nos han permitido -siempre en parte y de forma tentativa- comprender, imaginar, fundamentar y concretar la pedagogía líquida. En el futuro podremos profundizar en algunas de las propuestas estudiadas, en otras que sólo han sido apuntadas, o aun en las que todavía hoy desconocemos. Poniendo siempre la atención, claro, en que la clase de pedagogía nombrada como líquida se corresponde, en mayor o menor medida, con las tres siguientes características que la singularizan, que son también las que hemos leído en la Escuela Nueva, Jacotot y el Tao: Ser muy adaptable en lo referente a los medios; no promover un modelo de mundo basado en prescripciones absolutas y universalismos y en la dependencia «explicadora» de éstos; y compartir que la adaptación como patrón es quizá la mejor forma de preparar para la vida.

⁸¹³ Es el caso de propuestas didácticas como las que se pueden encontrar en CONTRERAS, J.: «Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza». *Organización y Gestión Educativa*, vol. 15, núm. 4, 2007, pp. 17-24, o «Una educación diferente», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 341, pp. 12-15. Las citas pertenecen a BESALÚ, X.: «Didàctiques: un apropament crític», en *Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts*. Xàtiva, CREC, 2010, pp. 47-48.

Primero tenemos que plantear nuestras aspiraciones a la verdad, para luego olvidarnos de que las planteamos y, finalmente, olvidarnos de que lo olvidamos.

Aplaudo todo escepticismo al que se me permita contestar: «¡Experimentemos!». Pero que no me hablen de cosas y de cuestiones que no admiten la experimentación. Éste es el límite de mi «sentido de la verdad»: más allá el valor ha perdido sus derechos.

Friedrich Nietzsche (*La Gaya Ciencia*)

CONCLUSIONES

La pedagogía líquida

La teoría de la Modernidad Líquida de Bauman es más un síntoma que una causa del «imaginario social líquido», tal vez simplemente la punta del iceberg simbólica de un cuerpo teórico más grande, aunque bien nos haya podido servir para dar apellido al nuevo imaginario. ¿Cómo una teoría puede penetrar y transformar un imaginario y legitimar nuevas prácticas educativas? «La práctica cobra sentido en virtud de la nueva perspectiva que ofrece, antes sólo articulada en la teoría; esta perspectiva es el contexto que da sentido a la práctica. La nueva idea aparece ante los participantes como nunca antes lo había hecho. Comienza a definir los contornos de su mundo y puede llegar a convertirse en el modo natural de ser de las cosas, demasiado evidente como para discutirlo siquiera»⁸¹⁴.

La definición de pedagogía líquida que propusimos en la parte segunda de la tesis fue la siguiente:

«El conjunto de disposiciones normativas sobre educación que propone unos *medios* que se adapten constantemente a la novedad, y cuyo *fin* es lograr que el educando encarne un modelo de persona adaptable a la incertidumbre y al cambio, y con habilidades hermenéuticas para interpretar la realidad sin referentes universales absolutos».

Incluso ateniéndonos a la definición aportada, distintos enunciados y varias características podrían atribuirse a una pedagogía líquida. Podríamos decir, así, que es una educación a *medida*, pero no necesariamente a medida del educando sino a

⁸¹⁴ TAYLOR, C.: *Imaginarios Sociales Modernos*. Barcelona, Paidós, 2006, p. 44.

medida de las circunstancias, el entorno o el contexto social. En el mismo sentido, la pedagogía líquida sería a la oralidad lo que la pedagogía sólida a la escritura. Lo oral se contextualiza constantemente, como la pedagogía se adapta a la novedad, mientras que lo escrito está descontextualizado y -por así decir- pide a la novedad, a quien llega, a la realidad o al contexto en que se encuentra, que se adapte e interprete lo que hay, es decir, la prescripción pedagógica previa, fijada y escrita de antemano en el pasado. Por eso la pedagogía líquida no puede ser normativa en el sentido sólido.

En general, también podríamos decir que es una pedagogía que, sin renunciar a la normatividad, no pretende hacer que el mundo se adapte a ella (modelo de la pedagogía sólida) sino, al contrario, adaptarse ella al mundo y a cómo son las cosas en cada momento. Y eso porque respondería a una cierta idea de la naturaleza como modelo que, además, se podría representar simbólicamente con el líquido elemento del agua. Y sería el cultivo de esa misma cualidad en sus educandos lo que constituiría el centro de su finalidad educativa. Bien es cierto que podría parecer una pedagogía de pagos y no de polis, pero traducida en términos de la actual Modernidad Líquida, consistiría en aprender a cerrar y abrir etapas, proyectos, relaciones de todo orden de forma natural y no traumática. Dicho en otras palabras, y dada la provisionalidad de la mayoría de los saberes, técnicas y hábitos que caracterizan a las epistemologías y ontologías sociales líquidas y postmodernas, se tratará de una pedagogía que pone en el centro una suerte de aprendizaje terciario o el hábito de desaprender u olvidar lo aprendido.

En el nivel de los medios educativos, la creencia en la posibilidad de un maestro ignorante y en que no haga falta saber para enseñar o la idea de red como modelo de aprendizaje son sólo posibilidades de aplicación de una pedagogía líquida, pero en absoluto necesarias o consubstanciales a ella. De la misma forma, una pedagogía líquida no implica unos contenidos

Conclusiones

determinados puesto que en la liquidez de una pedagogía no está contenida una determinación acerca de seguir los dictados de las modas, el mercado laboral, etc. Estos contenidos podrán ser diferenciados o iguales para todos, pero lo que deberán ser siempre es constantemente adaptados a las circunstancias y a lo que se perciba necesario para éstas.

Por otro lado, probablemente una pedagogía líquida sólo puede ser postmoderna ya que tal como hemos definido su finalidad, se basa en la coexistencia de múltiples referentes, proyectos y pequeños relatos abandonando la pretensión de enseñar a creer en los grandes metarrelatos absolutos y omniabarcadores de la Modernidad⁸¹⁵. En este sentido la esencia de una pedagogía postmoderna es la conciencia de la falta de absoluto como saber acerca del mundo y la realidad. Sería lógico deducir que un planteamiento como éste debería conllevar una pedagogía poco intervencionista, y en parte creemos que así es, pero en ningún modo hasta ser radicalmente abstencionista o naturalista al extremo, pues no habría lugar para la normatividad pedagógica. Y es que el hecho de que el conocimiento sea limitado o provisional, que el maestro sepa menos que el estudiante o pueda incluso ignorar lo que enseña o ayuda aprender, que la noción de autoridad haya cambiado o que haya que replantear qué puede significar la evaluación a la luz de todo esto, tiene que seguir habiendo fin y norma a partir de la cual aprender, enseñar o evaluar... si es que de pedagogía y educación queremos tratar.

Esto trae a colación la pregunta por si toda pedagogía líquida debe disponer medios líquidos para organizar su práctica y lograr sus fines. Es decir, si son necesarios medios líquidos, a menudo consistentes en la improvisación o el dejar fluir, para lograr un modelo de persona con una idea no absoluta del mundo.

⁸¹⁵ Esta afirmación está restringida a la definición de pedagogía líquida con la que trabajamos, que combina un criterio epistémico-ontológico con uno normativo. Y es que si tomáramos exclusivamente el criterio de finalidad líquida en tanto que promoción de la forma de ser y vivir representada por las cualidades de lo líquido, sí podríamos hablar de pedagogías líquidas no postmodernas, por ejemplo, las pedagogías orientales que proponen el agua y su relación con los sólidos como modelo de vida.

Una pedagogía líquida puede organizar unos medios basados en criterios de comodidad y dispensación de placer. Ningún principio de los subyacentes en nuestra definición lo contradicen. Pero ya se dijo a lo largo de las páginas precedentes que daríamos un paso en falso si asociáramos unívocamente la disciplina, la memorística, el sacrificio o el esfuerzo a la pedagogía sólida y como opuestos a toda pedagogía líquida. Ni el aprender contenidos de memoria, ni el hacerlo a través de una disciplina y de forma esforzada y costosa contradicen en nada el principio enunciado de la pedagogía líquida de medios de adaptarse a la novedad.

Más bien, al tratarse de crear el hábito de adaptarse constantemente a lo dado y cambiante, es el educador el que, en muchas ocasiones, deberá habilitar situaciones sólidas o disciplinas de exigencia que constituyan realidades a las que el educando se deba adaptar. Y es que, como ya se apuntó, el modelo pedagógico esforzado del corredor de fondo (como el del artesano) puede ser también el correspondiente a una pedagogía líquida. Un modelo donde el protagonista, sin prisas, no busca recompensas inmediatas sino que, más bien, para él la propia carrera, el mismo correr o el contemplar al final todo lo recorrido son la recompensa o el logro a alcanzar. En otras palabras, se trataría de una pedagogía cuyo ideal de vida no consiste en lograr saber cómo tener lo que se desea sino en, sin renunciar al esfuerzo, desear lo que se tiene.

Se entiende así que se trata también de una pedagogía que no quiere dominar la realidad para transformarla según sus deseos sino adaptarse ella misma a la realidad. Y por consiguiente, que no pretende que el educando sea lo que ella desea sino que el educando desee ser lo que es. Esta expresión habría que entenderla en el sentido de cuando se hacía referencia a la educación como iniciación en el sentido de «llegar a ser el que se es», es decir, por contra a un modelo predefinido por el educador en el que quiere que el educando se convierta. Por esta misma razón sería también difícil entender la pedagogía líquida

Conclusiones

como un proyecto de educación integral en el sentido de querer abarcar todas las dimensiones del ser humano y proponer patrones para cada una de ellas. Ese tipo de planteamientos cercanos a los modelos totales y de pretensiones universalistas y atemporales son precisamente de los que se aleja el pensamiento postmoderno y la pedagogía líquida como fruto de su tiempo.

De hecho, la coexistencia de discursos distintos en todos los ámbitos y el no aceptar ninguna realidad que se presente como absoluta, autónoma y suficiente es lo que define la contemporaneidad, de ahí que el adjetivo líquido sea pertinente. Pero no porque todos los valores (las guías de conducta, al fin y al cabo) sean líquidos en tanto que apologetas de lo efímero y lo provisional, sino más bien porque todos los valores (por sólidos que sean, y muchos lo son) tienen un valor líquido en el sentido de no absoluto y sí fluctuante y relativo a la tradición y al momento con que se ponga en relación. Es decir, cuando hablamos de relatividad no nos referimos a la imposibilidad de conocer cualquier cosa y establecer cualquier norma práctica, sino al que no sea posible universalizar normativamente en ningún sentido racionalmente admisibles creencias o prácticas cuya validez, sin dejar de ser reconocida, está restringida a ámbitos históricos y espacialmente concretos⁸¹⁶.

Una pedagogía líquida puede ser flexible y líquida en referencia a las novedades en el corto plazo, es decir, con lo que se va encontrando el día a día del presente. Pero debe tener un componente de largo plazo, en relación a lo cual se orienta su finalidad. En un cierto sentido, los fines en relación a un proyecto de futuro podrían considerarse líquidos y también sólidos, porque aunque aspiran a durar hasta ser alcanzados, son

⁸¹⁶ Esto es aplicable tanto para las formas del «universalismo abarcador» (*covering-law universalism*), que supone una verdad moral o política que debe descubrirse y extenderse, como a las del «universalismo reiterativo», que no afirma la existencia de principios universales sino que busca una experiencia común en las distintas sociedades, siendo éste último una constatación fáctica pero sin valor normativo. La distinción está elaborada en WALTZER, M.: «Nation and universe», en *Tanner Lectures on Human Values*. Oxford, Oxford University, 1989.

proveedores y encarnan el valor de la liquidez, en tanto que pretenden la adaptabilidad del educando a contextos cambiantes y una habilidad hermenéutica para interpretar estos contextos, que son regidos por verdades y referentes no absolutos. Como se ha dicho anteriormente, se trata en parte de adquirir el hábito de prescindir de los hábitos.

Muchas de las características que hemos atribuido como constitutivas o posibles pero no necesarias de la pedagogía líquida no son exclusivas de ella. A grandes rasgos y sin matices: La pedagogía líquida podría ser memorística o heurística en tanto que partidaria o no del almacenamiento externo de la información. Activista o abanderada de la recepción pasiva. Centrada en una planificación previa de los contenidos o en la improvisación de éstos. Podría pretender hacer líquido en exclusiva al educando o también al educador y a los medios que éste disponga. Es decir, hemos aludido a teorías o prácticas que pueden ser correspondientes a pedagogías sólidas. No hay contradicción en ello. Como ya hemos apuntado en algunas ocasiones, la diferencia fundamental y esencial entre una pedagogía moderna sólida y una líquida y postmoderna radica en su proyecto finalista y su modelo de realidad, tanto a nivel epistemológico, como ontológico y normativo. Es decir, la diferencia radical está en las creencias sobre qué es posible conocer, en cómo se cree que son las cosas y en cómo deberíamos querer que fueran. Todo lo demás son medios para organizar pedagógicamente las acciones educativas que, conceptualizados como más líquidos o más sólidos, no son originales ni exclusivos de una pedagogía líquida ni sólida. Pertencerán a una o a otra en función de su uso y de la finalidad a qué respondan.

En la tercera parte de la tesis hemos hecho una apuesta de concreción, personal y situada, de una pedagogía líquida. Pero no hay pretensión de validez universal en ella, ni creemos que deba haberla. Por eso escribimos «pedagogía líquida» con minúsculas. Tal como creemos que tiene sentido entenderla, no hay un método o conjunto de métodos concretos ni un amplio

Conclusiones

corpus de contenidos que sean los específicamente propios de una pedagogía líquida. Puede haberlos muy variados y una pedagogía líquida puede realizarse de múltiples formas, incluso infinitas, siempre que responda a las características esenciales apuntadas:

- En primer lugar, una pedagogía de medios, contenidos y objetivos muy adaptables y considerablemente cambiantes.
- Segundamente, una pedagogía cuyo centro sea la transmisión de un modelo de mundo con referentes, verdades y realidades no absolutas sino relativas, no universales y atemporales sino contingentes e históricas.
- Tercero, y quizá el elemento más esencial y necesario para poder hablar de pedagogía líquida, creer que la propuesta de educar según la norma de adaptarse constantemente a la novedad es la mejor forma de preparar para la vida. Una vida que se entiende del mismo modo: como adaptación constante a lo dado.

La importancia de considerar la pedagogía líquida, entendida como discurso⁸¹⁷, desde un punto de vista teórico reside en que es ese discurso lo que construye la realidad pedagógica –o el contexto educativo–. Construye la realidad pedagógica no en un sentido literal, claro, de fenómenos y relaciones materiales, sino en tanto que entidad significativa. Es decir, el discurso de la pedagogía líquida construye la imagen que los individuos (profesionales de la educación o no) tienen de la realidad pedagógica. Y esa imagen es el marco de referencia en función del cual, a favor o en contra, actúan.

Concluyendo: la pedagogía líquida no es una mera constatación empírica de la liquidez pedagógica, sino un punto de partida donde lo líquido se postula como valor normativo. Sin embargo,

⁸¹⁷ Permítasenos insistir en ello: entendida como discurso en el sentido en el que se conceptualizó en la precisión terminológica del inicio de esta tesis. Esto es: como «las prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan», y como «cuerpo coherente de categorías mediante el cual los individuos aprehenden y conceptualizan la realidad y desarrollan su práctica».

la norma de la pedagogía líquida es una norma abierta, pues en ella de lo que se trata no es tanto de cumplir lo que dice sino de encarnar lo que puede.

Epílogo

Epílogo

A lo largo de este trabajo hemos ido conformando círculos interpretativos que se han superpuesto unos sobre otros, hasta lograr que, poco a poco, se integraran y quedaran dispuestos en forma de círculos concéntricos.

Tratamos de fundamentar un método hermenéutico de proposición de conocimiento pedagógico. Con él procedimos a través de distintas fuentes -contextuales y doctrinales-, y las consideramos empleando el método de la reiteración y algunos usos de la historia como el posibilista o el de autocomprensión del presente. Así nos fuimos acercando a comprender la emergencia de cierto tipo de discurso⁸¹⁸ líquido, tanto sobre lo social como sobre lo educativo.

Hemos elaborado teóricamente el término «pedagogía líquida», que al principio comenzó siendo sólo un constructo derivado de la metáfora que Bauman popularizó sobre la Modernidad de nuestro entresiglo. Poco a poco se fue convirtiendo en una concepción pedagógica y, finalmente, hemos llegado a defenderla como una pedagogía en toda regla, normativa aunque escrita sin mayúsculas.

Se nos podría preguntar: ¿estamos afirmando en esta tesis lo que es la pedagogía líquida o lo que ésta debería ser? Creemos que ni lo uno ni lo otro. Estamos diciendo lo que puede haber sido, puede estar siendo, y seguirá pudiendo ser. Como todo modelo teórico construido a partir de ideas, imágenes y palabras,

⁸¹⁸ Recordemos aquí la noción de discurso con la que trabajamos, que fue presentada ya en la primera parte: «prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan». FOUCAULT, M.: *Arqueología del saber*. México, Siglo XXI editores, 1977, p. 80.

verificar su concreción de hecho es una ilusión. En el plano pedagógico, lo que importa es en qué medida nos puede servir para inspirar o guiar las prácticas y otras elaboraciones teóricas que a su vez redunden en nuevas prácticas y así sucesivamente.

No estaba entre nuestros objetivos el decir cómo debería ser la pedagogía del hoy o del mañana concretándola a una sola voz. Nuestra pretensión con esta tesis era, por una parte, dilucidar algo de lo que es o puede ser la pedagogía de nuestros días y la de un futuro inmediato, entendida como «pedagogía líquida» entre otras posibles, y el por qué de su emergencia. Pero siempre -y esto es importante-, seguramente más como resultado inconsciente e involuntario de las acciones individuales de cada uno que no como fruto de una única dirección, ya sea consensuada por muchos o decidida unidireccionalmente por unos pocos. Así es como creemos que funciona la historia.

Por otra parte, también pretendíamos, por entenderlo elemento necesario de cualquier pedagogía, llegar a formular algún tipo de planteamiento normativo y elaborar la comprensión y fundamentación de éste, inscribiéndolo en el círculo de sentido construido en el bloque central de la tesis. De ahí el ensayo de una concreción de la pedagogía líquida -singular y plural a un tiempo- en la parte final de este trabajo.

Desde el enfoque normativo de la pedagogía en que nos situamos compartimos que «la teoría de la educación es teoría no porque su objeto de conocimiento sea teórico, sino porque se sirve de teorías para la mejora de la práctica educativa»⁸¹⁹. Entendemos que todo pensamiento es teleológico porque trata siempre de resolver problemas, sean del tipo que fueren, y la preocupación pedagógica fundamental es «saber para hacer».

⁸¹⁹ COLOM, A.: *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, Paidós, 2002, p. 186.

Con todo, reconocemos nuestro compartir que la pedagogía debe ser normativa no como una característica ontológica de toda pedagogía, sino como una posición particular asociada a nuestro modo de entender esta disciplina. Estamos de acuerdo en que «Lo que interesa no es si la Pedagogía es esencialmente normativa o si la orientación a la práctica está entre esos rasgos característicos de "su naturaleza"», pero no en que, únicamente y de forma exclusiva, «Lo que interesa [sea] cómo, en Pedagogía, se establecen determinadas conexiones entre el conocimiento y la práctica»⁸²⁰. Nos interesa como se construye lo pedagógico pero también hacer pedagogía, aunque no pretendamos carta de naturaleza para nuestro hacer.

Decía García Morente que «No es la pedagogía la que determina el ideal educativo. En cada época, el ideal de la educación está fijado por la cultura y la civilización, por los anhelos individuales y sociales, por las preferencias generales de los hombres»⁸²¹. Quizá sea todo eso, o dicho en la terminología que aquí hemos defendido, el *imaginario social* que lo hace posible. Ciertamente es que la pedagogía, tampoco la líquida, no determina ni fija el ideal educativo sino que está sujeta a él, de igual modo que decíamos que el hombre pertenece y está sujeto a la historia.

El «ideal educativo» o el «imaginario social pedagógico» no lo determinan la pedagogía ni el pedagogo, pero tampoco el filósofo -como sugería Ortega. Y en la «Modernidad Líquida postmoderna» el ideal educativo es la coexistencia de distintos ideales. Aceptado este supuesto, si se trata de asumir o adherirse conscientemente a alguno de los ideales disponibles, creemos que el pedagogo, líquido o sólido, debe tener, en tanto que pedagogo, una manera de pensar y sentir sobre el mundo en relación a la cual pueda proponer normativamente su propia práctica. Nos gustaría que no se le pudiera decir aquello de

⁸²⁰ LARROSA, J.: *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona, PPU, 1990, p. 141.

⁸²¹ GARCÍA MORENTE, M.: «La pedagogía de Ortega y Gasset». *Revista de Pedagogía*, núm. 2, febrero 1922, p. 42.

Ortega de «el pedagogo no ha sido nunca el filósofo de su pedagogía»⁸²².

A nuestro modo de ver, toda pedagogía es un hacerse cargo del juego mismo que siempre ya se está jugando. Precisamente por eso toda teoría es ya una cierta ruptura o detención de ese juego. Ese jugar llegando desde fuera es lo que dice precisamente la palabra griega *theoría*, pues «el *theorós* es aquél que está en juego o fiesta llegando de fuera»⁸²³.

Pensándolo bien, y como decía Weber al final de su más famoso ensayo, este trabajo no pretende ser la conclusión a la que ha llegado la investigación sino más bien un trabajo previo para la misma⁸²⁴. Desde ahí, quizá esta propuesta de pedagogía líquida pueda ser -aunque incipiente, pero con humilde aspiración de fertilidad-, una contribución a una teoría educativa asentada en un orden distinto al de la pasada Modernidad.

⁸²² ORTEGA Y GASSET, J.: «Notas pedagógicas. Pedagogía y anacronismo». *Revista de Pedagogía*, núm. 13, enero 1923, p. 10.

⁸²³ MARTÍNEZ MARZOA, F.: «Epílogo», en *Historia de la Filosofía*. Vol. II. Madrid, Istmo, 1994, p. 266.

⁸²⁴ WEBER, M.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid, Alianza, 2002, p. 236.

Bibliografía

Bibliografía

- AHRSETH, E. J.: «No linealidad y teoría literaria», en LANDOW, G. P. (comp.): *Teoría del hipertexto*. Barcelona, Paidós, 1997.
- ALAIN: *Charlas sobre educación. Pedagogía infantil*. Buenos Aires, Losada, 2002.
- ALCOBERRO, R.: «Ética hacker y empresa. El reto de las TIC en los valores de empresa». *II Congreso Internacional de Tecnoética*. 2002. Disponible en: <<http://www.alcoberro.info>> [Consulta: enero de 2009].
- ALONSO, L. E.: *Trabajo y ciudadanía*. Madrid, Trotta, 1999.
- AMES, R.: «Putting the Te Back into Taoism», en BAIRD, J. y AMES, R.: *Nature in Asians traditions of thought. Essays in environmental Philosophy*. Albany, State University of New York Press, 1989.
- AMIN, A.: «Globalization and Regional Development. A Relational perspective». *Competition and Change*, vol. 3, núm. 1-2.
- ANKERSMIT, F.: *Historical Representation*. Stanford, Stanford University Press, 2001.
- APEL, K-O.: *Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia*. Buenos Aires, Almagesto, 1992.
- APPLE, M.: «El currículum y el proceso de trabajo: la lógica del control técnico», en *Teoría crítica y Educación*. Madrid, Miño y Dávila Editores, 2000.
- ARENAS, C.: *Historia económica del trabajo. (Siglos XIX y XX)*. Madrid, Tecnos, 2003.
- ARENAS, L., MUÑOZ, J. y PERONA, A. (eds.): *El desafío del relativismo*. Madrid, Trotta, 1997.

- ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*. Madrid, Centro de estudios políticos y constitucionales, 2002.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H.: *Postmodern education*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.
- AYUSTE, A. y TRILLA, J.: «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación». *Revista de Educación*, núm. 336, 2005.
- BAJTIN, M. M.: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo veintiuno editores, 1999.
- BALLARD, H. R.: «Zygmunt Bauman: Prophet of Postmodernity, by Dennis Smith», *Contemporary Sociology*, vol. 31, núm. 1, 2002.
- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J-C.: *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós, 2000.
- BÁRCENA, F.: *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós, 2005.
- BATESON, G.: *Steps to an ecology of mind*. Nueva York, Ballantine Books, 1972, en los capítulos «Social Planning and the Concept of Deutero-Learning» y «The Logical Categories of Learning and Communication», respectivamente.
- BAUDRILLARD, J.: *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid, Siglo XXI.
- BAUMAN, Z.: «Education: under, for and in spite of postmodernity», en *The Individualized Society*. Oxford, Polity Press, 2003.
- BAUMAN, Z.: «Ethics of Individuals», *Canadian Journal of Sociology*, vol. 25, núm. 1, 2001, pp. 83-96.
- BAUMAN, Z.: «Zygmunt Bauman talks with Peter Beilharz». En BEILHARZ, P. (ed.): *The Bauman Reader*. Oxford, Blackwell, 2001.
- BAUMAN, Z.: *El arte de la vida*. Barcelona, Paidós, 2009.
- BAUMAN, Z.: *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 1999.
- BAUMAN, Z.: *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

Bibliografía

- BAUMAN, Z.: *Legisladores e intérpretes*. Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.
- BAUMAN, Z.: *Liquid Life*. Cambridge, Polity Press, 2005.
- BAUMAN, Z.: *Liquid Modernity*. Cambridge, Polity Press, 2000.
- BAUMAN, Z.: *Liquid Modernity*. Oxford, Polity Press, 2000.
- BAUMAN, Z.: *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa, 2007.
- BAUMAN, Z.: *Modernity and Ambivalence*. London, Polity Press, 1991.
- BAUMAN, Z.: *Postmodern Ethics*. Cambridge, MA, Blackwell, 1993.
- BAUMAN, Z.: *The individualized society*. Oxford, Polity press, 2001.
- BAUMAN, Z.: «Liquid Modern Challenges to Education», en ROBINSON, S. y KATULISHI, C. (eds.): *Values in Higher Education*. Cardiff, Publishing Limited & The University of Leeds, pp. 36-50.
- BAUMARD, M.: «Enseigner, ou comment déclencher le désir» [Entrevista a Catherine Henri y Philippe Meirieu], *Le Monde de l'Éducation*, julio-agosto 2005, núm. 338.
- BECK, U. y BECK-GERNISHEIM, E.: *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós, 2003.
- BECK, U.: *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona, Paidós, 2005.
- BECK, U.: *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI, 2002.
- BEILHARZ, P. (ed.): *The Bauman Reader*. Oxford: Blackwell, 2001.
- BEILHARZ, P.: «Liquid Modernity, by Zygmunt Bauman», *Contemporary Sociology*, vol. 30, núm. 4, 2001.
- BELMONTE, J.: «The Making of a Bullfighter», *Athlantic Monthly*, febrero, 1937.

- BENIGER, J.: *Technological and economic origins of the information society*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1986.
- BENIGER, J.: *The control revolution. Technological and economic origins of the information society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- BENJAMIN, W.: *Dirección única*. Madrid, Alfaguara, 2005.
- BENJAMIN, W.: *Tesis sobre filosofía de la historia*. Madrid, Taurus, 1973.
- BERMAN, M.: *All that is Solid Melts into the Air*. London, Verso, 1982.
- BESALÚ, X.: *Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts*. Xàtiva, CREC, 2010.
- BEST, S.: «Zygmunt Bauman: Personal reflections within the Mainstream of Modernity», *The British Journal of Sociology*, vol. 49, núm. 2, 1998.
- BEST, S.: «Zygmunt Bauman: Personal reflections within the Mainstream of Modernity», *The British Journal of Sociology*, vol. 49, núm. 2, 1998.
- BOLTER, J. D.: «Writing and technology», en *Writing Space*. Hillsdale, Laurence Erlbaum, 1991.
- BORGES, J. L.: *¿Qué es el budismo?* Madrid, Alianza, 2000.
- BRAIDOTTI, R.: *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- BRIGGS, A. y BURKE P.: «Convergencia». *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*, Madrid: Taurus, 2002.
- BRUN, J.: *El estoicismo*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1977.
- BRUNEL, H.: *La felicidad Zen*. Palma de Mallorca, Olañeta, 2005.
- BRUNET, I. y BELZUNEGUI, Á.: *Flexibilidad y formación*. Barcelona, Icaria, 2003.

Bibliografía

- BUISSON, F.: *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Librairie Hachette et Cia, 1911.
- BURR, V.: *Introducció al construccionisme social*. Barcelona, Proa-UOC, 1996.
- CABRERA, M. Á.: *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid, Cátedra, 2001.
- CABRERA, M. Á.: «Hayden White y la teoría del conocimiento histórico. Una aproximación crítica». *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, núm. 4, 2005.
- CABRERA, M. Á.: «La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos», en FERRAZ, M. (Ed.): *Repensar la historia de la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.
- CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos». *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, núm. 2, 2003.
- CABRERA, M.A., DIVASSÓN, B. y DE FELIPE, J.: «Historia del movimiento obrero. ¿Una nueva ruptura?», en BURGUEIRA, M. y SCHMIDT-NOVARA, C. (eds.): *Historias de España contemporánea. Cambio social y giro cultural*. Valencia, PUV, 2008.
- CALLE, R.: *Budismo zen y budismo tibetano*. Barcelona, Alas, 1988.
- CALVINO, I.: *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, Siruela, 2002.
- CAPPELLETTI, Á. J.: «Zenón de Citio. Introducción». En *Los estoicos antiguos*. Madrid, Gredos, 1996.
- CARDERERA, M.: «Joseph Jacotot», en *Diccionario de la educación y métodos de enseñanza*, 1858.
- CARDÚS, S.: *Ben educats. Una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat*. Barcelona, Fundació Caixa Sabadell, 2003.
- CARDÚS, S.: *El desconcert de l'educació*. Barcelona, La campana, 2005.
- CARNOY, M.: *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza, 2001.

- CASSIRER, E.: *Las ciencias de la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1965.
- CASTELLS, M. «El espacio de los flujos». En *La era de la Información, Vol 1. La sociedad red*. Madrid, Alianza, 2000.
- CASTELLS, M.: «Retos educativos en la era de la información». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 271, 1998.
- CASTELLS, M.: *La era de la información*. Madrid, Alianza, 2000.
- CASTELLS, M.: *La Galaxia Internet*. Barcelona, Rosa dels Vents, 2002. HIMANEN, P.: *L'ètica del hacker i l'esperit de l'era de la informació*. Barcelona, Pòrtic / Universitat Oberta de Catalunya, 2003.
- CASTELLS, M.; TUBELLA, I.; WELLMAN, B. et al.: *La societat xarxa a Catalunya*. Barcelona, Rosa dels Vents, 2003.
- CHAN, A. K. L.: «The daodejing and its tradition», en KOHN, L. (ed.): *Daoism Handbook*, vol. I. Leiden, Brill, 2004.
- CHAVES NOGALES, M.: *Juan Belmonte, matador de toros*. Barcelona, Asteroide, 2009.
- CHUANG TZU: *Obra Completa*. Palma de Mallorca, Cort, 2005.
- CLAPARÈDE, E.: «Rousseau y la significación de la infancia». *Revista de Pedagogía*, núm. 4, abril 1922.
- CLAPARÈDE, É.: *L'educació funcional*. Vic, Eumo, 1991.
- COHEN, S.: «The Linguistic turn: the absent text of educational historiography», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation (HSE/RHÉ)*, vol. 3, núm. 2, 1991.
- COLLER, X.: *La empresa flexible. Estudio sociológico del impacto de la flexibilidad en el proceso de trabajo*. Madrid, Siglo XXI / Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.
- COLLINGWOOD, R. G.: *Idea de la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- COLOM, A. Y MÈLICH, J-c.: *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, 1994.

Bibliografía

- COLOM, A.: «La Pedagogía al siglo XX: entre la Modernidad y la Postmodernidad». *Temps d'Educació*, núm. 24, 2000.
- COLOM, A.: *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, Paidós, 2002.
- COMTE-SPONVILLE, A.: *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Santiago, Andrés Bello, 1996.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I.: *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- COROMINAS, J.: *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos, 1973.
- CORRADINI, L.: «Entrevista a Jacques Rancière: El maestro ignorante», *Adncultura, La Nación*, 30 de mayo de 2008.
- CORROCHANO, G.: *¿Qué es torear? Introducción a las tauromaquias de Joselito y de Domingo Ortega*. Barcelona, Bellaterra, 2009.
- CORTÁZAR, J.: *Manual de cronopios*. Madrid, De la Torre, 1992.
- CORTINA, A. *Ética mínima*. Madrid, Tecnos, 2001.
- CORTINA, A.: «Educar en un cosmopolitismo arraigado», *Δαίμων. Revista de Filosofía*, núm. 29, 2003.
- COSTA, A.: *A construcción do coñecemento pedagógico. Antecedentes e desenvolvementos no século XX*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2009.
- COSTA, A.: «El nuevo panorama de los saberes de la educación: debates, estudios y propuestas (1950-1990)». *Educação e Filosofia*, vol. 20, núm. 39, 2006.
- COUSINET, R.: *¿Qué es la educación nueva?* Buenos Aires, Kapelusz, 1959.
- CRUZ, J. (ed.): *Tao Te Ching*. Buenos Aires, Pluma y Papel, 2004.
- CRUZ, M.: *Filosofía contemporánea*. Madrid, Taurus, 2002.
- D'ALEMBERT: *Discurso preliminar de la Enciclopedia*. Buenos Aires, Losada, 1954.
- D'ORS, Á.: «Autoridad y potestad» y «Lex y ius en la experiencia romana de las relaciones entre auctoritas y potestas», en

- Escritos varios sobre el derecho en crisis*. Roma-Madrid, CSIC, 1973.
- DALAI LAMA y CUTLER, H.: *L'art de la felicitat*. Barcelona, Angle editorial, 2007.
- DE FELIPE, J.: «Opresión y resistencia. Una reflexión historiográfica a partir del caso de la formación histórica del movimiento obrero español». *Actas del II Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea*, Granada, Septiembre de 2009.
- DE KERCKHOVE, D.: «Cambiando nuestras mentes. Una breve historia de la inteligencia», en *La piel de la cultura*. Barcelona, Gedisa, 1995.
- DE KERCKHOVE, D.: *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- DEBORD, G.: *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona, Anagrama, 1990.
- DELIGNY, F.: *Los vagabundos eficaces*. Barcelona, Estela, 1971.
- DELORS, J.: *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO, 1996.
- DERRIDA, J.: *Universidad sin condición*. Madrid, Trotta, 2002.
- DESCARTES, R.: *Discurso del método y Meditaciones metafísicas*. Madrid, Tecnos, 2002.
- DESHIMARU, T.: *La pràctica del Zen*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- DOMINGO, R.: *Auctoritas*, Editorial Ariel, Barcelona, 1999.
- DOMÍNGUEZ, E.: «El experimentalismo y el cientifismo de Dewey. Las teorías y métodos de la Escuela Nueva», en COLOM, A. (coord.): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel, 2001.
- DROYSEN, J. G. *Històrica*. Barcelona: Edicions 62, 1986.
- DUBET, F.: *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa, 2006.

Bibliografía

- DUSSAUSSOY, D.: *El budismo Zen*. México, Siglo XXI, 2005.
- EDDE, G.: *El pequeño libro de los cuentos zen*. Palma de Mallorca, Olañeta, 2005.
- ELORDUY, C.: «Análisis del Tao Te Ching», en LAO-TSE: *Tao Te Ching* [Traducción de Carmelo Elorduy]. Madrid, Tecnos, 2007.
- ELORDUY, E.: *El estoicismo. Vol. II*. Madrid, Gredos, 1972.
- ESPOT, M^a R.: *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid, Praxis, 2006.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid, Narcea, 1977.
- FALK, C.: «Sentencing Learners to Life: Retrofitting the Academy for the Information Age». *Theory, technology and Culture*, vol. 22, núm. 1-2.
- FARBER, M.: *The foundation of phenomenology. Edmund Husserl and the Quest for a Rigorous Science of Philosophy*. Albany, State University of New York Press, 1968.
- FERRAZ, M. (Ed.): *Repensar la historia de la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.
- FERRIÈRE, A.: *L'autonomia dels escolars*. Vic, Eumo, 1997.
- FERRIÈRE, A.: *La escuela activa*. Madrid, Studium, 1971.
- FOUCAULT, M.: *Arqueología del saber*. México, Siglo XXI editores, 1977.
- FOUCAULT, M.: *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 1999.
- FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- FULLAT, O.: «Epistemologia de l'educació». Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. [Apuntes de curso de doctorado].
- FULLAT, O.: *El siglo postmoderno (1900-2001)*. Barcelona, Crítica, 2002.
- FULLAT, O.: *El siglo postmoderno (1900-2001)*. Barcelona, Crítica, 2002.

- FULLAT, O.: *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid, Síntesis, 2002.
- FULLAT, O.: *Valores y Narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2005.
- GADAMER, H-G.: *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme, 1994, p. 399.
- GADAMER, H-G.: *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, 2003.
- GARCÍA MORENTE, M.: «El mundo del niño». *Revista de Pedagogía*, núm. 74-75, 1928.
- GARCÍA MORENTE, M.: «La pedagogía de Ortega y Gasset». *Revista de Pedagogía*, núm. 2, febrero 1922.
- GARCÍA PELAYO, M.: *Las culturas del libro*. Caracas, Monte Ávila, 1976.
- GARCÍA, D.: «"Aceleración, prognosis y secularización", de Reinhart Koselleck». *Modernidades*, núm. 2, diciembre 2005.
- GARRIDO, M.: «Introducción», en LAO-TSE: *Tao Te Ching* [Traducción de Carmelo Elorduy]. Madrid, tecnos, 2007.
- GEERTS, V. M.: «José Jacotot, promotor de un nuevo método de enseñanza en la Universidad de Lovaina». *Perspectivas Pedagógicas*, vol. 2, núm. 7, 1961.
- GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1987.
- GIDDENS, A.: *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge, Polity Press.
- GIDDENS, A.: *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2003.
- GIDDENS, A.; BAUMAN, Z.; LUHMAN, N.; BECK, U.: *Las consecuencias perversas de la Modernidad*. Barcelona, Anthropos, 1996.
- GIL CALVO, F.: *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Madrid, Taurus, 2001.

Bibliografía

- GIL RODRÍGUEZ, E.: *Ultraindividualismo y simulacro en el nuevo orden mundial: reflexiones sobre la sujeción y la subjetividad*. Universitat Autònoma de Barcelona, 2004, p. 131, [Tesis doctoral].
- GIL VILLA, F.: *La cultura moral posmoderna*. Madrid: Sequitur, 2001.
- GIROUX, H.: «La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo», *Intrínquis*, núm. 6, 1992.
- GIROUX, H.: «Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle», *Educational Philosophy and Theory*, vol. 35, núm. 1, 2003.
- GIROUX, H.: *Border Crossings. Cultural workers and the politics of education*. Londres, Routledge, 1992.
- GIROUX, H.: *Critical Theory and Educational Practice*. Victoria, Deakin University, 1984..
- GOLDEN, S. y PRESAS, M.: «Comentaris», en LAOZI: *Daodejing. El llibre del 'dao' i del 'de'*. [Traducción de Seán Golden y Marisa Presas].
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. et al: *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans / Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: «Orientació professional i renovació pedagògica», en VILANOU, C. (coord.): *Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*. Barcelona, Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 1998.
- GRAHAM, G.: *Internet, una indagación filosófica*. Madrid, Cátedra, 2001.
- GRONDIN, J.: *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder, 2003.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1986.
- HABERMAS, J.; RORTY, R.; VATTIMO, G. et al: *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Madrid, Síntesis, 2003.
- HALBWACHS, M.: *Mémoire collective*. Paris, PUF, 1968.

- HARGREAVES, A.: *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro, 2003.
- HAVELOCK, E.: *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona, Paidós, 1986.
- HEIDEGGER, M.: *Carta sobre el humanismo*. Madrid, Alianza, 2000, p. 11.
- HELD, D.: *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona, Paidós, 1997.
- HERBART, J. F.: *Esbós per a un curs de pedagogia*. Vic, Eumo, 1987.
- HOFFENBERG, A. y LAPIDUS, A.: *La Sociétés du Design*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
- HOLSTEIN, A.: *100 koans del budismo Chan. Enseñanzas de los primitivos maestros chinos*. Madrid, Edaf, 2006.
- HOLT, J.: *El fracaso de la escuela*. Madrid, Alianza, 1968.
- HUSSERL, E.: *El artículo de la Encyclopaedia Britannica*. México, UNAM, 1990.
- HUSSERL, E.: *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- HUSSERL, E.: *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- HUSSERL, E.: *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires, Nova, 1987.
- ILLICH, I.: «Orden, memoria e historia», en *En el viñedo del texto*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- ILLICH, I.: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral, 1974.
- ÍÑIGUEZ, L. y ANTAKI, Ch.: «El análisis del discurso en psicología social». *Boletín de Psicología*, núm. 44, 1994.
- JACOTOT, J.: *Enseignement Universel, Musique*. Lovaina, 1824.

Bibliografía

- JACOTOT, J.: *Lengua materna*. Buenos Aires, Cactus, 2008.
- JACOTOT, J.: *Método de enseñanza universal*. Madrid, La publicidad, 1849.
- JAMESON, F.: *The Cultural Turn: Selected Writings on the Postmodern, 1983-1998*. Verso, London and New York, 1998.
- JIHO SARGENT: *Zen*. Barcelona, Oniro, 2002.
- JOHN, P.D. y SUTHERLAND, R.: «Teaching and Learning with ICT: new technology, new pedagogy?» *Education, Communication & Information*, vol. 4, núm. 1, 2004.
- JONASSEN, D.: «Transforming learning with technology: beyond modernism and post-modernism or whoever controls the technology creates the reality». *Educational technology*, vol. 40, núm. 2, 2000.
- JOYCE, P. (Ed.): *The social in question. New bearings in history and the social sciences*. Londres, Routledge, 2002.
- JULLIEN, F.: *La propensión de las cosas*. Rubí, Anthropos, 2001.
- JULLIEN, J-F.: «Prólogo», en LAO ZI: *Tao te king*. Madrid, Siruela, 2007.
- JUNG, C. G.: «Sobre los arquetipos del inconsciente colectivo». En *Hombre y sentido. Círculo Eranos III. Eranos Jahrbücher*. Barcelona, Anthropos, 2004.
- KAKUZO, O.: *El llibre del Te*. [Traducción de Carles Soldevila]. Barcelona, Alta Fulla, 2005.
- KANT, I.: *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, Alianza, 2002.
- KANT, I.: *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*. Madrid, Tecnos, 1990.
- KERSCHENSTEINER, G.: *El alma del educador*. Barcelona, Labor, 1934.
- KOSELLECK, R. y H-G. GADAMER: *Historia y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997.
- KOSELLECK, R. y H-G. GADAMER: *Historia y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997.

- KOSELLECK, R.: «Histórica y hermenéutica». En KOSELLECK, R. y H-G. GADAMER: *Historia y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997.
- KOSELLECK, R.: «Histórica y hermenéutica». En KOSELLECK, R. y H-G. GADAMER: *Historia y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997.
- KOSELLECK, R.: «La autocomprensión de los ilustrados en el estado absolutista», en *Crítica y Crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*. Madrid, Trotta, 2007.
- KOSELLECK, R.: *Aceleración, prognosis y secularización*. Valencia, Pre-Textos, 2003.
- KOSELLECK, R.: *Futuro Pasado*. Barcelona, Paidós, 1993.
- KUHN, T.: *La revolución copernicana*. Barcelona: Ariel, 1996.
- LANDOW, G. P. (comp.): *Teoría del hipertexto*. Op. cit. p. 54.
- LAO TSE: *Tao Te Ching*. [Traducción de Stephen Mitchell]. Madrid, Alianza, 2008.
- LAO TSE: *Tao Te Ching*. Barcelona, RBA Integral, 2003.
- LAO TSE: *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. [Traducción de Iñaki Preciado Idoeta]. Madrid, Trotta, 2006.
- LAO TSE: *Tao Te King*. [Traducción de Alfonso Colodrón y John C. H. Wu]. Madrid, Edaf, 2007.
- LAO TZU: *Tao Te Ching*. Buenos Aires, Pluma y Papel, 2004.
- LAO ZI: *Tao te king* [Traducción de Anne-Hélène Suárez Girard]. Madrid, Siruela, 2007.
- LAOZI [Edición al cuidado de Seán Golden y Marisa Presas]: *Daodejing*. Barcelona, Proa / Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat de Barcelona, 2000.
- LARROSA, J.: «Agamenón y su porquero. Notas sobre la verdad del poder y el poder de la verdad». *Enrahonar*, 2000, núm. 31.
- LARROSA, J.: *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona, PPU, 1990.
- LASH, S.: «Individualización a la manera no lineal». En BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E.: *La individualización*. Barcelona, Paidós, 2003.

Bibliografía

- LAWSON, T. y COMBER, C.: «Introducing Information and Communication Technologies into schools: the blurring of boundaries». *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, núm. 3, 2000.
- LÉVY, P.: *La Cibercultura, ¿el segon diluvi?* Barcelona, Edicions UOC-Proa, 1998.
- LÉVY, P.: *La Cibercultura, ¿el segon diluvi?*. Barcelona, Edicions UOC-Proa, 1998.
- LINDBERG, D.: *Los inicios de la ciencia occidental. La tradición científica europea en el contexto filosófico, religioso e institucional (desde el 600 a. C hasta 1450)*. Barcelona, Paidós, 2002.
- LIPOVETSKY, G.: *El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona, Anagrama, 2004.
- LLOVET, J.: *Ideología y metodología del diseño. Una introducción crítica a la teoría proyectual*. Barcelona, Gustavo Gili, 1981.
- LOCKE, J.: *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- LURI, G.: *L'Escola contra el món*. Barcelona, La campana, 2008.
- LYNCH, E.: «Vida líquida, de Zygmunt Bauman». *Letras Libres*, febrero de 2007.
- LYON, D.: «Postmodernidad: la historia de una idea». En *Postmodernidad*. Madrid, Alianza, 1994.
- LYOTARD, J. F. y DESCAMPS, C.: «Jean-François Lyotard dans la société post-moderne». *Le Monde*. 14/15 de Octubre de 1979. En *Entretiens avec «Le Monde», Vol. 1, Philosophes*. París, La Découverte/Le Monde, 1984.
- LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, 1994.
- MACHADO, A.: *Juan de Mairena*. Madrid, Cátedra, 1999.
- MAFFESOLI, M.: *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- MAFFESOLI, M.: *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

- MAFFESOLI, M.: *El nomadismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- MALDONADO, T.: *Crítica de la razón informática*. Barcelona, Paidós, 1998.
- MALLART, J.: *L'educació activa*. Vic, Eumo, 1998.
- MARQUÉS, S.: «Les colònies escolars», en *Actes del Col·loqui Universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 161-180.
- MARTÍNEZ MARZOA, F.: *Historia de la Filosofía*. Vol. II. Madrid, Istmo, 1994.
- MARTÍNEZ PEINADO, J.: *El capitalismo global. Límites al desarrollo y a la cooperación*. Barcelona, Icaria, 1999.
- MARTORELL, A.: «Com realitzar pràcticament una escola nova», en *L'Escola Nova Catalana. 1900-1939*. Vic, Eumo, 2002.
- MARX, K.: *Manifiesto comunista*. México, MGB, 1990.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M.: *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona, Laertes, 2008.
- MASSCHELEIN, J.: «El alumno y la infancia: a propósito de lo pedagógico», *Diálogos*, vol. 3, núm. 36, 2003.
- MAYORDOMO, A. y AGULLÓ, C.: *La renovació pedagògica al País Valencià*. Universitat de València, 2004.
- MAYOS, G.: «Nietzsche: el primer posmoderno». En CABEZAS, D. (Ed.): *Filósofos clásicos hoy*. Barcelona, La Busca, 2009.
- MAZAH, S.: «The social imaginary of the French Revolution: the Third Estate, the National Guard, and the absent bourgeoisie», en JONES, COLIN y WAHRMAN (Eds.), *The age of cultural revolutions. Britain and France, 1750-1820*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 2002.
- MCWILLIAM, E.: «Unlearning Pedagogy». *Journal of Learning Design*. vol. 1, núm. 1, 2005.

Bibliografía

- MEIRIEU, P.: «La télécommande et l'infantile». *Medium*, núm. 2, 2005.¹ GUILLOT, G.: *La autoridad en la educación*. Madrid, Popular, 2007.
- MEIRIEU, P.: *El món no és cap joguina*. Barcelona, Graó, 2007.
- MEIRIEU, P.: *En la Escuela hoy*. Barcelona, Octaedro/Rosa Sensat, 2004.
- MEIRIEU, P.: *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes, 2001.
- MEIRIEU, P.: *Joseph Jacotot, peut-on enseigner sans savoir?* en *Publications de l'Ecole Moderne Française*, 2001.
- MEIRIEU, P.: *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona, Graó, 2004.
- MÈLICH, J.C.: *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder, 2002.
- MERINO, R.: «De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, núm. 336, 2005.
- MICHÉA, J.C.: *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid, Ediciones Acuarela, 2002.
- MILGRAM, S.: *Obediencia a la autoridad: un punto de vista experimental*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1980.
- MILLARCH, F.: *Ideologías de la Red: Del ciber-liberalismo al ciber-realismo*. Disponible en: http://www.millarch.org/francisco/papers/net_ideologies_esp.htm
- MINER, K.: *Taoist pedagogy in education*. Canada, Simon Fraser University, 2004.
- MIRALLES, C: «Fins a Plató», en *PLATÓ: Paideia: Protàgores, de la República, de les Lleis*. Vic, Eumo, 1992.
- MITCHELL, S.: «Prólogo», en *LAO TSE: Tao Te Ching*. Madrid, Alianza, 2008.
- MONEREO, C.: «La construcció virtual de la ment: implicacions psicoeducatives». *Temps d'educació*, núm. 29, 2005.

- MONTAIGNE, M.: *Los ensayos. Según la edición de 1595 de Marie de Gournay*. Barcelona, Acantilado, 2007.
- MONTESSORI, M.: «El método Montessori y la educación moderna», *Revista de Pedagogía*, núm. 6, junio 1922.
- MOORE, G. E.: *Principia Ethica*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- MOREU, Á.: «Pedagogia política i Política educativa», *Temps d'Educació*, 2000, núm. 24.
- MOORSUND, D.: *Project-based learning using information*. International Society for Technology in Education, 2003.
- MUSET, M.: «Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales», en TRILLA, J.: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó, 2001.
- NEGRÍN, O. y VERGARA, J.: «El movimiento de la Escuela Nueva», en *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 2003.
- NEGRÍN, O.: «El método universal de Jacotot y el método natural-reflexivo de Costa». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1981, núm. 105.
- NIETZSCHE, F.: *Así habló Zaratustra*. Madrid, Alianza, 1999.
- NIETZSCHE, F.: *Ecce Homo*. Madrid, Alianza, 1998.
- NIETZSCHE, F.: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, Tusquets, 2000.
- NISBET, R.: *Historia de la idea de progreso*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- NORA, P.: «Pour une histoire au second degré», *Le débat*, núm. 122.
- NÓVOA, A.: «Educación 2021: para una historia del futuro». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29, 2009.
- NÓVOA, A.: «Estat de la qüestió de l'educació comparada: paradigmes, avanços i impassos». *Temps d'Educació*, núm. 24, 2000.

- NÓVOA, A.: «Razón y responsabilidad: La pedagogía como ciencia del gobierno de almas», en RUIZ BERRIO, J. (ed.): *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, 2005.
- OLSSSEN, M.: «Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism». *International Journal of Lifelong Education*, núm. 25, vol. 3, 2006.
- ORRINGER, N. R.: «Ortega, psicólogo y la superación de sus maestros». *Azafea*, núm. 1, 1985.
- ORTEGA Y GASSET, J.: «Notas pedagógicas. Pedagogía y anacronismo». *Revista de Pedagogía*, núm. 13, enero 1923.
- PANIKKAR, R.: *L'esperit de la política*. Barcelona, Edicions 62, 1999.
- PANIKKAR, R.: *Mito, fe y hermenéutica*. Barcelona, Herder, 2007.
- PARDO, J. L.: *La regla del juego*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2004.
- PARKER, I.: *Discourse dynamics: critical analysis for social and individual psychology*. London, Routledge, 1992.
- PELGRUM, W.J.: «Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide education assessment». *Computers & Education*, vol. 37, 2001.
- PEÑA, J.: «Ciudadanía republicana y cosmopolitismo», *Δαίμων*. *Revista de Filosofía*, núm. 29, 2003.
- PÉREZ LEDESMA, M.: «Historia social e historia cultural. (Sobre algunas publicaciones recientes)», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 2008, vol. 30.
- PESSOA, F.: *La educación del estoico*. Barcelona, Acantilado, 2005.
- PETTIT, P.: *Republicanism. A Theory of Freedom and Government*. New York, Oxford University Press, 1997.

- PLANELLA, J.: *Ser educador: entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona, Ediuoc, 2009.
- POSTMAN, N.: *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York, Vintage Books, 2003.
- POZO, M.: «An educator's Reflections on the Crisis in Education and Democracy in the United States: An Interview with Henry A. Giroux». Septiembre de 2004. [En línea], [consulta: enero de 2009]. Disponible en: <http://www.axisoflogic.com>
- PRATS, E.: «Pedagogia líquida per a una educació sòlida: a propòsit de Bauman», *Temps d'Educació*, núm. 28, 2005.
- PRECIADO, I.: «Estudio preliminar. El Lao Zi y el taoísmo», en LAO TSE: *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. Madrid, Trotta, 2006.
- RACIONERO, L.: «Introducción», en LAO TSE: *Tao-Te-Ching* [Traducción de Jordi Fibla]. Madrid, Martínez Roca, 2007.
- RANCIÈRE, J.: «La lengua de la emancipación», en JACOTOT, J.: *Lengua materna*. Buenos Aires, Cactus, 2008.
- RANCIÈRE, J.: *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes, 2003.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición.
- RICOEUR, P.: *Del texto a la acción*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- RIFKIN, J.: *El fin del trabajo*. Barcelona, Paidós, 1996.
- ROMÁN, B. (Coord.): *Por una ética docente*. Bilbao, Grafite, 2003.
- ROMÁN, B.: «Nuevas perspectivas de la educación moral: epicúreos y estoicos». En VILANOU, C. y COLLELLDEMONT, E.: *Historia de la educación en valores, vol I*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.
- ROMÁN, B.: «Nuevas perspectivas de la educación moral: epicúreos y estoicos», en VILANOU, C. y COLLELLDEMONT, E.: *Historia de la educación en valores, vol I*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.
- RORTY, R. (Ed.): *The linguistic turn. Essays in philosophical method*. Chicago, University of Chicago Press, 1967.

Bibliografía

- RORTY, R.: «El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Para Hans-Georg Gadamer, en su centenario». En HABERMAS, J.; RORTY, R.; VATTIMO, G. et al: *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Madrid, Síntesis, 2003.
- ROSE, N.: «The death of the social? Re-figuring the territory of government», *Economy and Society*, vol. 25, núm. 3, 1996.
- ROSE, N.: *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- ROURA-PARELLA, J.: «La Pedagogía, ciencia de segunda clase». CSIC-Biblioteca Central. Expediente personal de Juan Roura-Parella. Informe remitido a la Junta para Ampliación de Estudios. Publicado en VILANOU, C.: «La Pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932)». *Historia de la Educación*, núm. 24, 2005, p. 482.
- ROUSSEAU, J-J.: *Emili o de l'Educació*. Vic, Eumo, 1985.
- ROVIRA, M.: *Tratado completo de la enseñanza universal, ó método de Jacotot arreglado para el uso de los españoles*. Barcelona, Imprenta de los herederos de Roca, 1835.
- RUDA, O. J. y LAJOIE, M.: «¿Existe en Jung un arquetipo nomádico del inconsciente colectivo?». En TUSQUETS, J. (coord.): *Tarzán contra Robot. El neonomadismo y el neosedentarismo protagonistas de la crisis contemporánea*. Barcelona, Oikos-Tau, 1986, p. 34.
- RUEDA, R.: «Cibercultura/es: capitalisme cognitiu i cultura». *Temps d'educació*, núm. 34, 2008.
- SÁDABA, J.: «Educación y cosmopolitismo», *Δάμωv*. *Revista de Filosofía*, núm. 29, 2003.
- SAFRANSKI, R.: *¿Cuánta globalización podemos soportar?*. Barcelona, Tusquets, 2004.
- SAN AGUSTÍN: «Libro undécimo», *Confesiones*. Barcelona, Folio, 2007.
- SÁNCHEZ DRAGÓ, F.: «Prisciliano entendido como "opera aperta"». *Conferencia inaugural del curso «Prisciliano y el*

- priscilianismo*», *Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (Pontevedra, Septiembre de 1981)*. En SÁNCHEZ DRAGÓ, F.: *Historia Mágica del Camino de Santiago*. Barcelona, Planeta, 2004.
- SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.): *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona-Madrid-Buenos Aires-Rio de Janeiro: Labor, 1936.
- SANMARTÍN, P.: *Hipertexto. Seis propuestas para este milenio*. Buenos Aires, La Crujía, 2003.
- SANTANA, B.: *Introducing the Technophobia/Technophilia*. UCLA, Department of Education, 1997.
- SCHÖTTLER, P.: «Los historiadores y el análisis del discurso», *Taller d'Història*, núm. 6, 1995.
- SEKIDA, K.: *Zazen*. Barcelona, Kairós, 2005.
- SÉNECA, L. A.: *Diálogos*. Madrid, Tecnos, 2001, p. 23.
- SÉNECA, L. A.: *Diálogos*. Madrid, Tecnos, 2001.
- SENNETT, R.: *El artesano*. Barcelona, Anagrama, 2009.
- SENNETT, R.: *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama, 2000.
- SENNETT, R.: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2000.
- SENNETT, R.: *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2006.
- SEXTO EMPÍRICO: *Esbozos pirrónicos*. Madrid, Gredos, 1993.
- SHIBAYAMA, Z.: *La barrera sin puerta. Comentarios zen al Mumonkan*. Barcelona, La Liebre de Marzo, 2005.
- SLOTERDIJK, P.: *La Domestication de l'Être*. París, Les Mille et Une Nuits, 2000.
- SLOTERDIJK, P.: *Règles pour le parc humain*. París, Les Mille et Une Nuits, 2000.
- SMITH, D.: *Zygmunt Bauman: Prophet of Postmodernity*. Malden, MA, Polity Press, 2000.

Bibliografía

- SUÁREZ GIRARD, A-H.: «Introducción», en LAO ZI: *Tao te king* [Traducción de Anne-Hélène Suárez Girard]. Madrid, Siruela, 2007.
- SUZUKI, D. T.: *¿Qué es el Zen?* Madrid, Losada, 2006.
- SUZUKI, D. T.: *El Zen y la cultura japonesa*. Barcelona, Paidós, 2005.
- TAMBURRI, P.: *Genocidio educativo. Las víctimas y verdugos de la LOGSE*. Barcelona, Altera, 2007.
- TAYLOR, C.: «Modern social imaginaries», *Public Culture*, vol. 14, núm. 1, 2002.
- TAYLOR, C.: *Imaginario sociales modernos*. Barcelona, Paidós, 2006.
- TERRÉN, E.: «Postmodernidad y educación». *Política y sociedad*, núm. 24, 1997.
- TILLMAN, M.: «The Internet, Internet Curriculum materials, and Constructivist Learning Theory», 1998.
- TORT, A.: «Pròleg», en BADEN-POWELL, R.: *Escoltisme per a nois*. Barcelona, Eumo Editorial, 2007.
- TREMBLAY, N. y TORRIS, S.: «Les TIC favorisent-elles une pédagogie différenciée telle que Freinet la préconisait?», *Vie Pédagogique*, núm. 132, 2004.
- TRILLA, J.: «Hacer pedagogía hoy», en RUIZ BERRIO, J. (ed.): *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, 2005.
- TRILLA, J.: «Las pedagogías narrativas en la formación de los educadores sociales», en PRATS, E. y MOREU, Á. (eds.): *Revisitando la educación*. (En prensa).
- TRILLA, J.: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó, 2001.
- TUAN, Yi-Fu: *Cosmos y hogar. Un punto de vista cosmopolita*. Barcelona, Melusina, 2005.

- TURRÓ, S.: «L'altre origen de la Modernitat: el llibre de l'escriptura». *Convivium*, núm. 20, 2007.
- TUSQUETS, J. (coord.): *Tarzán contra Robot. El neomadismo y el neosedentarismo protagonistas de la crisis contemporánea*. Barcelona, Oikos-Tau, 1986.
- TUSQUETS, J. (coord.): *Tarzán contra Robot. El neomadismo y el neosedentarismo protagonistas de la crisis contemporánea*. Barcelona, Oikos-Tau, 1986.
- VAN MANEN, M.: *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, Idea Books, 2003.
- VARELA, J.: *Las reformas educativas a debate*. Madrid, Morata, 2007.
- VATTIMO, G. et al: *En torno a la Postmodernidad*. Barcelona, Anthropos, 1990.
- VATTIMO, G.: «Comprender el mundo-transformar el mundo». En HABERMAS, J.; RORTY, R.; VATTIMO, G. et al: *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Madrid, Síntesis, 2003.
- VERMEREN, P., CORNU, L. y BENVENUTO, A.: «Atualidade de o mestre ignorante». *Educação & Sociedade*, abril 2003, vol. 24, núm. 82.
- VIDAL, F.: «L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève». *Equinoxe, Revue de Sciences Humaines*, núm. 17, 1997.
- VIDAL, F.: *Piaget antes de ser Piaget*. Madrid, Morata, 1998.
- VILANOU, C.: «Entre Ginebra i Berlin: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica», en *La renovació pedagògica*. Girona, CCG, 2002.
- VILANOU, C.: «Historia conceptual e Historia de la Educación». *Historia de la Educación*, núm. 25, 2006.
- VIÑAO, A.: «Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo», *Anales de Pedagogía*, 14, 1996.
- VIROLI, M.: «El sentido olvidado del patriotismo republicano». *Isegoría*, núm. 24, 2001.

- VV. AA.: *Cómo aprender con Internet*. Madrid, Encuentro, 2003.
- VV.AA.: *Los estoicos antiguos*. Madrid, Gredos, 1996, pp. 116 y 120.
- WAGNER, P. y FRIESE, H.: «Not all that is solid melts into the air». En FEATHERSTONE, M. y LASH, S. (ed.): *Spaces of culture. City, Nation, World*. London, Sage, 1999, p. 113.
- WALTZER, M.: «Nation and universe», en *Tanner Lectures on Human Values*. Oxford, Oxford University, 1989.
- WEBER, M.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid, Alianza, 2002.
- WEBER, M.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- WELLMAN, B. (ed.): *Networks in the Global Village*. Boulder, Westview Press, 1999.
- WHITE, H.: «An old question raised again: Is historiography Art or Science? (Response to Iggers)». *Rethinking History*, vol. 4, núm. 3, 2000.
- WHITE, H.: «Interpretation in History». *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1978.
- WHITE, H.: «The politics of contemporary Philosophy of History», *Clio*, 3, 1, 1973.
- WILD, R.: *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona, Herder, 2006.
- YEAXLEE, B. A.: *Lifelong education: A sketch of the range and significance of the adult education movement*. London, Cassell, 1929.

