

## DE LA DEBILIDAD TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN<sup>1</sup>

*About theoretical weakness of the education*

*De la debilité théorique de l'éducation*

Antonio J. COLOM CAÑELLAS

*Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació. Departament de Pedagogia y Didàctiques Específiques. Campus Universitari. 07122 Palma de Mallorca*

ILMO. SR. PRESIDENTE

ILMAS. E ILMOS. SRES ACADÉMICOS

ILMAS. E ILMOS. SRES

COMPAÑEROS Y AMIGOS:

### I

Sin ningún atisbo retórico, sin ningún débito al compromiso, sin ninguna obligación protocolaria, quiero, en primer lugar, agradecer de corazón lo que hace unos años jamás había soñado; me refiero a la posibilidad de trabajar por y para nuestro país desde su máxima instancia, lo que significa agradecer el honor que se me ha hecho al ser aceptado por todos ustedes, y por el Pleno del Instituto el día 14 de junio pasado, como miembro académico de la Sección de Filosofía y Ciencias Sociales de l'Institut d'Estudis Catalans. Mi agradecimiento más sincero, pues,

1. Traducción al castellano del Discurso de Recepción del autor como académico del *Institut d'Estudis Catalans*, tras haber sido elegido el 14 de junio de 2004 como miembro numerario de su sección de Filosofía y Ciencias Sociales. El *Institut d'Estudis Catalans* es la Academia Nacional de Cataluña y, como tal, forma parte desde 1923 de la Unión Internacional de Academias Nacionales. Se divide en cinco secciones: Arqueología e Historia, Filología, Ciencias Biológicas, Ciencias y Tecnología y Filosofía y Ciencias Sociales, cada una de las cuales está compuesta por 21 miembros. La ceremonia de recepción se celebró el 4 de abril de 2005. Para el original en catalán véase COLOM, Antoni J. (2005) *De la debilitat teòrica de l'Educació*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 18 pp.

a los causantes de tan atrevida propuesta y mis encarecidas gracias a todos ustedes que tuvieron a bien la osadía de aceptarla. Tanta generosidad me hace deudor desde este momento, y para siempre, con esta, desde ahora mi Sección, a la que pretendo y pretenderé servir con todas mis posibilidades y esfuerzos. Gracias entonces una vez más.

Quisiera en estos momentos tener un breve recuerdo para mis dos grandes referentes; para Joan, mi padre, maestro y guía de mi devenir vital, y para Alexandre, maestro y ejemplo en mi transitar académico. Al mismo tiempo, quiero expresar mi alegría por la compañía en este acto de Caterina, mi esposa, de Julia y Toni, mis hijos, y de los amigos que me acompañan tanto de Mallorca como de Cataluña. Un recuerdo también para Roger, mi otro hijo que, por motivos laborales, le ha sido imposible su asistencia.

## II

Acaso la primera cosa que se me advirtió al entrar en esta docta institución fue que no hay nada más parecido a una casa de sabios que una casa de locos. Reflexionando sobre ello, llegué a la conclusión de que tal símil acaso no se alejaba mucho de la verdad. Pues bien, estoy convencido de que, tras escucharme, muchos de los presentes pensarán que tal comparación ha sido la inspiradora de mis palabras. Que no se diga pues que no inicio mi trayectoria entre ustedes como un contumaz aprendiz.

## III

No me he propuesto en esta ocasión ningún tema significativo o que tenga un sentido especial para mí, o para la ocasión. Simplemente he querido aportar un ejemplo de lo que es mi oficio, teórico de la educación, que tantos sinsabores sociales me produce, ya que todo el mundo –o casi– considera que teoría y educación son y deben ser excluyentes, so pena de ser anatemizado. En todo caso, he pretendido –tomando como excusa las nuevas tecnologías en red– realizar un ejercicio autocrítico sobre la Teoría de la Educación y evidenciar que la propia posibilidad teórica de la educación supone hoy en día, si no su conclusión, sí al menos el fin del formato teórico que se ha desarrollado hasta ahora. Así pues, de la necesidad crítica, de la necesidad de la crítica y de la pertinencia de indagar con menos ingenuidad en el discurso educativo, serán los objetivos de mi reflexión. Expondré, pues, de alguna forma, cómo hacer teoría en base a particularidades y en contra de los grandes sistemas. En este contexto, y en esta ocasión, me he basado en la gramatología francesa, típica del último tercio del pasado siglo, ya que considero oportuna su reactualización, vistas las problemáticas que basculan sobre la educación de nuestros días. Con este objetivo iniciaré mi intervención.

IV

La filosofía narrativa, que toma carta de naturaleza a partir de Nietzsche, comenzó a ser objeto de crítica, fundamentalmente, a partir de la década de los años setenta del pasado siglo. Los antecedentes previos son de sobra conocidos. Si Dios había muerto, si sólo nos quedaba la gramática, según el propio Nietzsche, y si, con Foucault, era el hombre quien moría, de manos de R. Barthes y J. Derrida –me referiré siempre aquí, al primer Derrida– concluía la propia posibilidad narrativa.

Cabe tener en cuenta que Barthes y Derrida, para reencontrarse con el hombre, han de acabar, previamente, con la cultura occidental, con su racionalidad y, en consecuencia, con su capacidad narrativa. El punto esencial de tal discurso estriba en la creencia de que realmente no es el hombre quien narra sino que todos nosotros somos narrados por la filosofía occidental y por la cultura grecorromana, que aprisiona nuestra visión del mundo, nuestro pensamiento y nuestra forma de generar pensamiento. No hay duda, pues, que, en este sentido, ambos son deudores de la obra de Heidegger y ambos buscan desacralizar al hombre mediante la crítica a la narración, e incluso a la escritura, que es considerada, en manos de Derrida, una mera tecnología asumida. Es decir, de manos de Barthes y Derrida, el pensamiento debe ser desarmado porque sólo así podremos dar libertad y sentido al hombre.

No hay duda de que tales autores están, hoy en día, conceptualmente deslocalizados en el tiempo, por el mero hecho de que, en nuestro tiempo, la narración se ha reconvertido en la identidad explicativa por excelencia, sin tener en cuenta, por lo general, que la obra de Barthes y Derrida vieron la luz mucho antes que los actuales discursos propios de la trasmodernidad; es decir, como si después de la modernidad, a fin de mantener su posibilismo narrativo, se hubiesen olvidado las aportaciones de estos autores que, recuérdese, dirigieron sus críticas a cualquier tipo de narratividad, incluida la escritura. En esta tesitura queremos ubicar el discurso de los gramáticos franceses y postular el papel que su pensamiento –postestructuralista y deconstructor– puede jugar en el discurso educativo.

Para introducirnos en sus aportaciones, que, no se olvide, se centran, de principio, en el ámbito de la gramática, la lingüística y la literalidad, no estaría de más realizar una referencia al hecho de que la razón literaria, hace ya años, empíricamente, había acabado con la linealidad narrativa, tal como se evidencia en *Contrapunto* de A. Huxley, en el *Ulises* de J. Joyce o en el teatro de S. Beckett. En tales textos se rompe con la razón narrativa, es decir, se rotura la seguridad de la gramática y de sus reglas y, en el plano del pensamiento, se subvierte asimismo el principio de valor; la razón ha perdido su estatus de preeminencia, multiplicándose, en cambio, los formatos expresivos, alejados de la propia razón; el texto se ha multiplicado y se ha diversificado, incluso se ha reconvertido en juego, como sucede con *Rayuela* de J. Cortázar. En todo caso, como en tantos otros –*La saga fuga de J. B.* de Torrente Ballester u *Oficio de tinieblas 5* de Camilo J. Cela, entre nosotros– se

nos evidencia que la expresión literaria ya no depende ni de la textualidad ni tampoco de la linealidad.

Pues bien, en el plano del pensamiento, de la teoría, Barthes y Derrida meditan a propósito de las razones que han cambiado las reglas de la narración, tras criticar radicalmente a la gramática (y en consecuencia al texto), de tal manera que abogan por la destrucción del lenguaje. Si Nietzsche aún valoraba la gramática como el último refugio del *logos*, las propuestas de Barthes y Derrida logran poner en duda tal aseveración. Lo veremos a continuación.

Es R. Barthes quien nos anuncia la fragmentación de la escritura, así como su primera consecuencia, que sería la ruptura del texto –las redes infinitas de textos–, que daría origen a la intertextualidad, a partir, todo ello, de la subjetividad, es decir, de la implicación del lector como autor del propio texto. El caso de *Rayuela* puede considerarse paradigmático, ya que en tal novela el lector puede acceder a sus contenidos de diversa manera, es decir, leyendo el texto en órdenes diferentes, por lo que, efectivamente, es el lector quien estructura el texto en función de sus deseos.

Pero no es necesario llegar al extremo de la novela de J. Cortázar. En cualquier obra literaria es el lector quien concluye el sentido del texto. La novela, cualquier novela, sólo alcanza su sentido pleno con el sentido con que la dota el lector. Por tanto, y desde esta perspectiva, el texto no tiene propiedad ni sentido por sí mismo, no posee sujeto, si bien, al mismo tiempo, puede ser utilizado por múltiples sujetos, cada uno de los cuales lo complementará dándole su propio sentido. O sea, por una parte, el texto se degrada por sí mismo en manos de los diversos o múltiples lectores –podríamos decir que se cosifica–, convirtiéndose en objeto, aunque no por ello deja de perder fuerza o sentido.

Pues bien, sentido y cosificación, objeto y mensaje, forman parte de lo que Barthes denomina «gramática aberrante», pues la gramática, como ciencia de la palabra, reconvierte a la propia palabra en ideología, al mismo tiempo que la ideología es transmitida mediante la palabra. Es decir, si la gramática se transfiere en ideología, el texto se convertirá en un Estado literario del que se emana poder. De ahí que nuestro autor arbitre la necesidad de una segunda escritura de la obra literaria para abrirla hacia otros caminos imprevisibles, con lo que desacraliza –neutraliza– su poder.

Esta pretensión sólo es posible si se concibe el texto como una obra abierta y si, al mismo tiempo, somos capaces de desplazar la importancia de la palabra, de tal manera que sólo nos quede la escritura (es decir, la tecnología). Tal logro significaría que la literatura no debería preocuparse de los contenidos sino de las condiciones bajo las cuales se postulan los contenidos –es decir, la literatura como forma o, si se quiere, como escritura–. Por tanto, y vamos ya camino de la multimedialidad –o de la diseminación, que es el término con el cual se expresa Barthes–, la imagen (una foto, un periódico, una película...), son también textos literarios, exactamente como lo fueron, para otras sociedades, los pictogramas o los jeroglíficos. De ahí que la verdadera ciencia gramatical sea la semiología, antes que el estudio de los medios o los instrumentos.

Ahora bien, de una semiología que vaya más allá de las relaciones entre significante y significado, pues, entre ambas, se encuentra la *psique* de quien lee, lo que incluye el goce o el placer del texto, que no es permanente, sino que se encuentra en función de retazos, palabras, frases, o sea, de fragmentos; fragmentos que son, sin embargo, los que dan sentido al texto, por lo que la incoherencia subjetiva es siempre superior, en cuanto a significado, al orden o a la lógica del propio texto. De hecho, la unicidad del texto no se halla en su origen, en el autor, sino en su final, es decir, en el lector, por lo que éste, de alguna forma, lo elimina; podríamos decir, pues, que el lector acaba con el autor.

El lector, al interpretar el texto, lo multiplica en cuanto a significados; citar un texto es crearlo, porque es sacarlo de su contexto y aportarle una nueva significación, muy posiblemente fragmentada y alejada del discurso, pero, así y todo, con validez por sí misma. Es decir, la lectura procura entonces la hipertextualidad, el comentario, que será múltiple, pero que siempre estará descontextualizado del autor, porque el texto siempre aparece incompleto ante el lector, que es quien lo cierra, lo complementa y le da sentido. Podemos decir, pues, que el lector coopera con el texto. En cambio, con la escritura, a lo máximo que se puede llegar, es a la verdad del lenguaje, pero no la verdad real. ¿Es pues la gramática la única reminiscencia absoluta o de lo absoluto?

La respuesta no es fácil, porque Barthes ve en el texto una difusión de sentidos y de significados; el texto es siempre fragmentario y abierto, indefinido entonces y, por tanto, difícilmente conformado. El lector –nos dirá– no se somete al texto, sólo a las *lexias*, o unidades de lectura que son arbitrarias, pues están fragmentadas por el propio lector, aunque sea en ellas donde encuentra significado. De esta manera, el texto se desparrama en *lexias* y se multiplica de tal manera que, cuando más se quiebra y se rompe, más se esparce en significación y en contenido. O, si se quiere expresar de otra manera, el texto es siempre en sí mismo, hipertexto, máxime cuando el lector es plural –el texto es siempre texto compartido–, múltiple y desconocido, sin solución de continuidad, quebrado y esparcido. Sin embargo, con el surgimiento de la imagen y, en general, de los *media*, el texto asume la capacidad de multiplicarse en sus formas, de tal manera que lo que antes era hipertexto se transforma ahora en una función multimedial.

Curiosamente, la segmentación de un texto se reconvierte en una realidad hipertextual o, en el caso de las imágenes y de sus pluralidades comunicantes, en mensajes multimediales.

Llegamos a un punto en el que es lícito afirmar que el texto no nace del autor que lo escribe, sino del lector que lo genera y del medio que lo crea; por tanto, el texto, cualquier texto dotado de lector, se reconvierte en un texto plural –hipertextual– por la mera razón de que sus significados son susceptibles de extenderse en, y extraerse de, las mentes de los lectores de forma fragmentada y diferente. Sin embargo, el fenómeno hipertextual no es sólo una creación «última» del lector, ya que, en su origen, el texto se genera, de manos del autor, como un verdadero hipertexto. Recuérdese que la generación de un texto no es un acto puro, singular

y descontaminado, ya que, al estar conformado por palabras independientes, que sólo alcanzan su funcionalidad cuando se colocan juntas, y que obedecen, además, a otras lecturas, a otras citas, a otros textos, o a otras vivencias, genera una fenomenología verdaderamente hipertextual.

Por tanto, el texto es siempre texto generado de otros textos (en el autor), y texto, a su vez, generado en relación al lector, debido a su dimensión abierta que prohija diferentes lecturas, fruto de la diseminación del propio texto a través de múltiples lectores. De tal manera que, ahora, acaso, podamos entender que, si bien el autor escribe la obra, es decir, su escritura –o lo equivalente a la utilización de otros medios–, no por ello crea el texto, sino sólo su forma; el texto, como decíamos, es generado hipermedialmente por palabras, por otros textos, por citas, por vivencias, o por imágenes, siendo, a su vez, reconfigurado en el lector por la pluralidad de significados que es capaz de extraer. La escritura –que es la tecnología del texto–, por una parte, lo intertextualiza, lo libera del autor, y, por la otra, lo multiplica en sus sentidos por la mediatización del lector.

Es decir, desde el momento en que se crea el texto, asistimos, mediante la escritura, que es su tecnología, a su fragmentación, a la muerte de la gramática, y al surgimiento de múltiples autores que lo completan y que le dan significado. Es decir, el significado no viene dado por la gramática sino por los sujetos. No se trata de pluralizar lo singular, sino que lo singular se desvanece, desaparece, quedando sólo, como recreación, en la mente de los sujetos; no hay, pues, gramática, sólo lectores, aislados, sin contacto, con sus vivencias, seleccionando *lexias* –unidades de texto con significado porque son significadas por el lector–. Es decir, las *lexias* sólo tienen sentido para el lector, nacen de él, independientemente de los sentidos de la escritura del autor. Se denota, pues, en Barthes, el triunfo de la individualidad y la sacralización del yo.

Muy posiblemente, J. Derrida va aún más lejos, porque no sólo le preocupa la crítica a la razón gramatical, sino que su objetivo se centra en la crítica a la razón occidental, al *logos*, es decir, a la filosofía, al pensamiento, al conocimiento tales como han sido creados y generados. De ahí que la deconstrucción no sea una teoría, ni una metodología, sino un enfoque, una posición, una perspectiva, cuya pretensión, como la propia palabra indica, se centra en de-construir el pensamiento generado hasta el momento y, consecuentemente, sus textos. ¿Por qué? Simplemente porque el sujeto no es su pensamiento; el sujeto debe manifestarse diferentemente, tal cual es; en este sentido no hay duda de que el sujeto es su mismidad, es decir, el ser como diferencia. Ahora bien, encontrar al sujeto, al ser diferente, supone restituirlo –lo que a su vez implica extraerlo del pensamiento occidental que lo había determinado y, por tanto, falseado–. Es decir, su verdadera generación sólo será posible a medida que lo sea su deconstrucción; deconstrucción que, sin duda, sería el origen del pensamiento emancipatorio en relación a los modelos de racionalidad sobrevividos, que han logrado una falsa y alienante construcción porque ha sido realizada sobre la individualidad diferente de cada sujeto, mediante

un proyecto común e igualitario, que descansa en las formas y contenidos del pensamiento, en este caso, la filosofía occidental.

Es en el sujeto, libre de la racionalidad ilustrada, donde se origina la diferencia, la desmembración. Sólo de esta forma se reconvierte en la fractura del ser, y en consecuencia, en el punto generatriz de una nueva forma de pensar que rompe con la historia. No hay duda, entonces, por lo que respecta al discurso de Derrida, que podría ser definido como el discurso de la *fragmentación*. No sólo rompe con el texto, sino con la tradición, con el sujeto, con la razón, siendo sus tesis, en este sentido, un precedente importante y clarividente del pensamiento tras la modernidad.

Podría decirse entonces que sólo queda el lenguaje, pero, para nuestro autor, éste también llega a su final, vacío y carente de sentido. Si para Heidegger el lenguaje es el hábitat del ser, en Derrida es sólo una referencia, una difuminación. La palabra sólo será símbolo de libertad para el hombre cuando la propia palabra emancipe de sí toda relación con lo que representa. La palabra debe también incluirse como motivo de la diferencia y, por tanto, en antítesis a la identidad. En consecuencia, si no hay identidad, si no hay texto, no hay principio ni fin, sólo clausura.

El problema, como vemos, se torna paradójica, ya que la crítica a la razón sólo puede realizarse con la razón crítica, una razón que solicita, desde la propia razón, un ser diferente al ser creado. La obra de Derrida huye de la lógica occidental, de la metafísica y de su racionalidad ontológica, por lo que requiere de una transformación total del lenguaje –de ahí su lenguaje– y, en todo caso, de la contradicción, que, por cierto, creemos nosotros, no deja de ser una metodología lingüística para expresar su pensamiento.

Derrida desfundamenta, deconstruye, el pensamiento occidental para encontrar al sujeto, mediante lo que él denomina la *diferencia*, que es, a su vez, la génesis del ser, libre y desalienado del *logos*. El problema es que todo ello se consigue mediante el *logos*. Por tanto, acaso, la única solución sea desmembrar al sujeto del lenguaje, es decir, implicarlo en una crisis de sentido, o en una inversión jerárquica. Hacer de la escritura una *archi-escritura*, o escritura deconstruida, es decir, escritura en origen, más cerca de la voz que del *logos* o, si se quiere decir de otra manera, más próxima al yo que al texto. En Derrida el texto, los textos, rompen su linealidad, su totalidad cerrada y acabada; la deconstrucción textual origina la ruptura textual, dando origen a la hipertextualidad, a la *diferencia*. El texto deja de pertenecer a la gramática, porque la gramática niega el verdadero texto; el texto se encuentra en la marginalidad, en los silencios, en los vacíos, en las notas a pie de página, en la bibliografía; en suma, en sus pluralidades. Lo único que nos queda entonces no es el texto sino la escritura. Lo que significa, una vez más, la muerte de la razón en manos de la tecnología, exactamente como años después preconizaría el pensamiento tras la modernidad.

En su *Gramatología* Derrida defiende la importancia de una teoría de la escritura, entendida empero como «archiescritura», o como un *collage*, o sea, en base, siempre, a la discontinuidad o des-linealidad del discurso. Lo contrario supone, como ha ocurrido con la filosofía y el pensamiento occidental, fijar sentidos y significados,

lo que implica anular la verdadera naturaleza del lenguaje, que no es otra que la generación de múltiples contextos de significados sin referencias. La tachadura, el error, aporta más significado que el texto significado. Es, en todo caso, un ejemplo más de diferencia. Estamos, pues, ante el fin del libro y ante el valor de la escritura como pluralidad, como generadora de las diferencias, de la hipertextualidad. No encontraremos el saber en el archivo sino en su desorden (la teoría del caos se anuncia *avant la lettre*). El caos del texto no se resuelve por su significado, o por su propia textualidad, sino por nuestra significación. Su sentido no es el de su escritura sino el de nuestra archiescritura.

Hay que anunciar la muerte del signo, pues su presencia es lo que da categoría al lenguaje y al texto; la escritura sin signo –es decir sin significación– es el camino que nos orienta hacia la libertad interpretativa y, por tanto, hacia la hipertextualidad. En el ordenador encontramos –como en el archivo– múltiples textos cuyo valor no se encuentra en su significado sino en nuestra elección. De tal manera que el lenguaje queda reducido al habla siendo la escritura su falacia. De todas formas, el habla también queda sometida a la interpretación, al igual que el lenguaje, la gramática, el texto, puesto que todo es polisemia, interpretación. Los significados se expanden o, como dice Derrida, procuran la diseminación.

No hay referencias; sólo autorreferencia. La linealidad se rompe y nace la hipertextualidad, en la que el texto sólo será si es en referencia a lo que yo quiero, pero deja de ser en referencia a un *logos* impuesto. Sin él ya no hay sentido, y con el yo, el sentido rompe con lo absoluto, con la gramática, porque no hay sentido último ni primero. El texto sólo existe descontextualizado del hipertexto, e independientemente del autor, del contexto, o del receptor. Su existencia depende de la potencialidad que desprenda, de su capacidad diseminante, independientemente del momento y del lector.

También de Derrida, al igual que de Barthes, se desprende la muerte del autor. Hoy en día, los archivos de nuestra historia, que deja de ser historia para ser sólo presente, se encuentran en la hipermedialidad de la sociedad tecnológica, en la que el texto ha dejado de ser para convertirse en hipertextualidad inmediata, anónima, sin contexto, sin autor, establecida en la red, sin genealogía alguna, incluso sin finalidad. Hay, pues, un cierto paralelismo entre tales teorías lingüísticas –la de Barthes y Derrida– y la utilización de la escritura en la sociedad del conocimiento. Si el *logos* occidental, si la arquitectura del saber, ha cambiado de estatus tras la modernidad, muy posiblemente el cambio del texto al hipertexto, o a la multimedialidad que ofertan las nuevas tecnologías, supondría la culminación de la crítica de Nietzsche, de Heidegger, al *logos* de la modernidad. En este sentido, las hipótesis de Barthes y Derrida se reconvierten en las teorías de la nueva gramaticalidad del saber, propia de la sociedad del conocimiento. En definitiva, no existe la narración, sino la diseminación de significados entre los sujetos.

Pues bien, algo parecido se está dando en el seno de las sociedades avanzadas, donde el saber está cambiando de sentido, muy probablemente por el impacto que están causando las nuevas tecnologías; así, el conocimiento, que

antes era concebido como cultura, es visto ahora como información, por lo que una sociedad de élites culturales deja paso a la sociedad del conocimiento asequible. Algo parecido sucede también con los valores. La tecnología propicia la transmisión instantánea de datos, con lo que no es necesaria la trascendencia hacia el futuro, ya que el pasado, la historia, desaparece al quedar reducida a la memoria de los grandes ordenadores que guardan los datos que nos pueden ser necesarios. La tecnología, en consecuencia, ha posibilitado la inmediatez, y también el pragmatismo.

Esto ha hecho que el hombre relativice las verdades inamovibles y que haya sustituido la lógica de la moralidad –la creencia en los grandes valores– por la lógica de la necesidad. La razón pierde su valor porque ya no es necesaria. El hombre se mueve ahora sólo en función de sí mismo, es decir, no posee un punto de referencia, un fundamento, porque todo es relativo. Es el hombre el que debe enfrentarse ante esta nueva realidad y para ello, qué duda cabe, la información le será tan útil que, con ella, podrá despreciar los apoyos ofertados por la razón y las grandes verdades –el mundo axiológico–, porque ya no necesita ayuda de lo que ahora son considerados falsos fundamentos. Por primera vez, la información no depende de la razón porque la tecnología ha desacralizado el pensamiento. De alguna forma el hombre se ha liberado del *logos*. Es, en definitiva, el hombre asentado en el esplendoroso desarrollo de la información, de una información que, gracias a las nuevas tecnologías, es instantánea, diseminada e hipertextual, tal como nos evidencia la red.

Ante tal situación, ¿cuál debe ser el papel a jugar por la Teoría de la Educación?

Hasta ahora, la teoría educativa se ha caracterizado por ser «sistemática», «fundamental», «general», y, en consecuencia, siempre ha tenido en el orden y en la certidumbre el basamento de su discurso. En educación, la teoría jamás ha dado cuenta de los «ruidos» educativos, es decir, de las cuestiones que no se adaptan a esta estructura lógica, coherente y ordenada, de tal modo que para explicar la realidad del aula se obvian realidades que no pueden ser atendidas o contempladas desde la perspectiva teórica creada, simplemente porque se escapan a su lógica (caso del fracaso escolar, de la violencia, de la indisciplina, del currículum oculto, etc.).

Cualquier aspecto educativo que roture su sistematismo, su generalidad o sus fundamentos, son vistos como elementos exteriores a su constructo. Si la acción educativa educa y si la actividad escolar enseña, no puede darse la violencia o el fracaso escolar; en todo caso, tales fenómenos se consideran anomías sociales, es decir, externalidades que tienden a culpabilizar a los padres, a la sociedad, a los medios de comunicación, a la crisis de valores... pero nunca a la actividad educativa.

Sin embargo, la realidad educativa no tiene nada de sistemática, ya que no ha evidenciado fundamentaciones inamovibles, ha carecido de leyes y de contrastación, no sirve para la generalidad de los hombres, los casos específicos, o excepcionales, afectan a la mayoría de los alumnos de una clase, rompe la lógica evolutiva de los mismos y descubre problemas e inestabilidades en situaciones aparentemente estables. En el fondo, la verdadera realidad educativa es la de ser

fenómeno irreversible en lo temporal, de alta complejidad, en absoluto lineal, con diferencias significativas en su punto de partida (la diversidad genética y social, biológica y psicológica, cultural y de clase, que ya se da entre los niños de las escuelas infantiles), impredecible, dinámica, de alta contingencia, continuamente estructurante y por estructurar, etc.

Por otra parte, la sociedad se ha pluralizado, creando no sólo nuevas opciones culturales sino transformando la condición generadora de la cultura. La pluralidad de fuentes informativas aporta opcionalidad y cumplimenta el mismo papel diseminador de las nuevas teorías literarias. La escuela no sólo vive en la complejidad sino que su propia misión educativa y culturalizadora es, a su vez, compleja; la escuela, la educación, no puede desatender por más tiempo la necesidad pluralizante; la educación se ha diseminado y se ha fragmentado, en la actual sociedad, bajo múltiples formas y arquitecturas.

La hipertextualidad, la diseminación del texto, la muerte de las gramáticas de la modernidad, tienen aquí su parangón con la multimedialidad de la sociedad del conocimiento. La ruptura de la linealidad del texto preconizada por Barthes y Derrida se ha hecho realidad en la sociedad del conocimiento, que ha roto con el monopolio educativo de la escuela y ha pluralizado las fuentes de información. Vivimos en una sociedad hipermedial que a su vez es compleja, y contingente, en la que el cambio está instalado entre nosotros, lo que propicia la incertidumbre y la aparición de desórdenes y nuevos órdenes. Educar para la vida es hoy educar para la multimedialidad y para la complejidad, y ello sólo se puede conseguir si la escuela, si la educación, se adecua a la complejidad y a la multimedialidad de la sociedad que la envuelve y alimenta.

Todo esto significa un cambio, una transformación en nuestras instituciones educativas; deben acabar con la linealidad de sus acciones y de sus fuentes. El texto debe dejar de ser el monopolio informativo, porque el texto obedece a la lógica lineal que no se ajusta a la realidad de la sociedad de la información. El texto ha dejado paso al hipertexto y las enciclopedias a la red.

En coherencia con tal situación, es necesario que la educación y sus instituciones se abran también a esta diseminación informativa a fin de que se aprovechen de la multiplicidad hipertextual que nos ofertan los nuevos medios. No hay duda de que la sociedad del conocimiento ha acabado con la linealidad textual y con la pluralidad enciclopédica en favor de la hipertextualidad y de los nuevos *media*. O, si se quiere decir de otra manera, a la hipermedialidad le corresponde la hipertextualidad.

Por ello mismo considero necesario que la educación se acoja a la razón hipermedial, que es lo mismo que decir que se adecue a las posibilidades que le oferta la actual sociedad de la información, una sociedad que se ha pluralizado, y que se ha tornado divergente, creadora, no sólo de nuevas opciones culturales, sino capaz de transformar la condición generadora de la cultura. Es decir, que tenga conciencia de que el monolitismo cultural ha sido sustituido por la posibilidad de la opcionalidad que le prestan las nuevas tecnologías de la información. La pluralidad de

fuentes informativas cumplimentan, pues, el mismo papel diseminador de las nuevas teorías literarias.

La escuela no sólo vive en la complejidad sino que su propia misión educativa y culturalizadora es a su vez compleja; la escuela, la educación, no pueden desatender la necesidad pluralizante y subjetiva. No se puede permitir por más tiempo el abandono que de la realidad está haciendo la institución escolar. Mediante la red, el alumno puede acogerse a modelos hipertextuales de enseñanza, lo que significa, por otra parte, introducirlo en una realidad desordenada, plural, alineal y caótica, de la que podrá elegir, ordenar y significar sus fuentes de información y de aprendizaje. La red, y la hipertextualidad que ésta nos oferta, nos aproximan a la realización de una educación desde la complejidad. La hipertextualidad es compleja y la complejidad engendra hipertextualidad.

Además, en la sociedad del conocimiento, la información se ha hipertextualizado en múltiples formatos educativos, ajenos por completo a la escuela. Por ejemplo, la razón hipertextual nos narra la educación no formal en todas sus manifestaciones; la educación no formal es otro ejemplo de diseminación, de ruptura crítica de la narratividad escolar uniforme. La educación no formal, a su manera, deconstruye la escuela y su monopolio formativo e informativo. Una de las características de la sociedad del conocimiento es precisamente la hipertextualidad de las formas educativas; la hipertextualidad no incide sólo en los mecanismos metodológicos del aprendizaje –mediante la red u otros formatos– sino que afecta a la institucionalización escolar de la educación y, por tanto, a la sociedad; es lógico que una sociedad compleja, originada en el seno de múltiples fuentes de información, requiera a su vez de múltiples opciones educativas.

A su vez, la educación, en coherencia, debe abrirse a todos los lenguajes, romper entonces con la linealidad narrativa y posibilitar también el esplendor de la palabra o la magia de la imagen; la diseminación afecta pues a otros medios, de ahí que, además de hipertextualidad, debamos hablar de multimedialidad. El teatro, la poesía, la imagen –por tanto, el cine, la TV, el propio ordenador– cualquier formato estético y los multimedia por supuesto, abren la educación a todo un cúmulo de posibilidades que no podemos despreciar. Debemos aprender a deconstruir la narración educativa que hemos ido creando hasta ahora, y aprender, en consecuencia, a narrarla diseminadamente; recuérdese, pues, que el nuevo discurso debe centrarse en la diferencia, en el yo, en nuestras capacidades.

La apertura de la educación, más allá de la escuela, la libera de su propia gramaticalidad pues la deconstruye y la disemina en múltiples opciones, roturándola y creando, a su vez, una hipertextualidad que tiene su parangón en la multimedialidad que le oferta la sociedad del conocimiento y sus tecnologías de la información. La razón hipermedial es, pues, aquella que, de alguna forma, rompe la relación con los modelos o arquetipos educativos, haciendo que la propia educación sea compatible con la subjetividad de los sujetos, de los medios y de los lenguajes; se deconstruye la razón pedagógica para construir una educación que no necesita, en la sociedad del conocimiento, de razón para su existencia.

Por tanto, si la teoría de las gramáticas hipermediales y diseminantes deconstruyen e invalidan la textualidad, su aplicación a la educación presupondrá su invalidación textual, es decir, la invalidación de su propia teoría. Creo, pues, que se puede aportar una conclusión de cierto interés, y es la necesidad de plantear la pedagogía en general, y la Teoría de la Educación en particular, desde la razón hipermedial y compleja. Es la gran conclusión que nos puede servir para innovar los estudios educativos que debieran fundamentarse en la crítica a la razón lineal, simple y ordenada, que hasta ahora ha invadido el mundo de la educación.

La fragmentación de la escritura tiene su parangón en la fragmentación del universo pedagógico (Pedagogía *versus* Ciencias de la Educación, por ejemplo, o escuela *versus* otras formas de educación); esta fragmentación, o ruptura del texto, presupone plantear redes infinitas de textos, lo que en educación presupondría, paralelamente, la ruptura del monopolio escolar mediante las múltiples redes existentes de educación no formal. Tales redes darían lugar a la hipertextualidad, cuya retraducción pedagógica supondría la aparición de la hipermedialidad tecnológica, lo que implicaría el triunfo de la subjetividad, es decir, la implicación del alumno –en la red, por ejemplo– como protagonista de su formación.

Todo ello daría lugar a la gramática aberrante, o lo que es lo mismo, a la aberración de la tradicional teoría educativa, que se basaría hoy no tanto en la generalidad de sus validaciones cuanto en su fragmentación y en las diferentes opciones que aporta. Por último, si la deconstrucción nos posibilita encontrar al sujeto, la deconstrucción de la teoría educativa nos ayuda a encontrar una práctica y realidad educativa más adecuada a las hipermedialidad de la actual sociedad. En todo caso, si hemos visto que la *archiescritura* está más cerca de la voz que del *logos*, la teoría educativa debería estar más cerca del sujeto que de las ontologías.

Con todo ello hemos querido demostrar que la teoría educativa, a lo sumo, puede aspirar a ser teoría narrativa, que es lo mismo que decir una teoría débil, fruto de un saber no ontológico y sí aplicativo y pragmático. Ontologizar la teoría educativa es alejarla de sus objetivos y es, al mismo tiempo, un ejercicio fútil porque lo máximo que se consigue es un saber de compromiso y dependiente. Pues bien, es de esta dependencia de donde emana un saber débil en el sentido de que posee escasa identidad propia. Además, hacer depender la teoría educativa de otras ontologías es anular su funcionalidad pedagógica, por la mera razón de que la educación no se integra, a pesar de los esfuerzos habidos en este sentido, en ninguna categorización ontológica.

La Teoría de la Educación, en cambio, al ser entendida como narración, se va aproximando a los objetivos que como tal teoría posee, a saber, dar razón del tipo de conocimiento que es el conocimiento educativo y, en este contexto, dirimir qué es realmente la educación y qué debe hacerse para mejorar su practicidad, ya que educar es, y siempre ha sido, una actividad praxeológica. La racionalidad, a la teoría educativa, no le viene dada por su reflexión acerca de las grandes verdades que encierra el hombre y el mundo. Todo lo contrario; su racionalidad le es dada desde su praxeología o, si se quiere, desde la problematicidad de las situaciones que debe

solucionar, ya que, al ser una teoría para la acción se conforma como reflexión acerca de las pertinencias de las acciones (en relación a sus fines u objetivos), que es donde se encuentra su consistencia racional y su entidad teórica.

La causa final –la finalidad o los objetivos de la educación– no depende de la identidad del conocimiento pedagógico: depende, en todo caso, de otras identidades externas al saber educativo. En este sentido, y con ello se evidencia su debilidad epistemológica, la Teoría de la Educación es una estructura abierta que depende, en sus finalidades, de múltiples modelos axiológicos y, en su razón explicativa, de múltiples teorías particulares. La gramatología puede servir para aportar una relación entre teoría y práctica hipermedial, pero difícilmente nos será útil para explicar los procesos motivadores de los alumnos. La Teoría de la Educación, al ser narración, es ya, por eso mismo, objeto de deconstrucción, que en este caso, alumbraría múltiples teorías particulares.

Si la Teoría de la Educación es exclusivamente una teoría narrativa acerca de la realidad y del acontecer educativo es porque la razón ontológica y metafísica no logra dotarla de identidad, por el mero hecho de que la teoría educativa, en primer lugar, no se encamina hacia este tipo de conocimientos y, en segundo lugar, si así lo hiciese, tampoco tendría éxito en sus pretensiones, por la mera razón de que su objeto de estudio –la educación– no es, en el campo del pensamiento, una cuestión fuerte (ni singular), sino que ha quedado, a través de la historia de las ideas, como una reflexión casi siempre marginal.

Debe denunciarse, pues, de una vez por todas, la trivialidad del que se viene en denominar pensamiento educativo.

En esencia, la narratividad de la educación debe lograr una explicación coherente entre principios teóricos y actividad práctica. De hecho ésta es la esencia teórica de la educación: asentarse en unos postulados para que luego puedan ser logrados mediante la actividad educativa. ¿Qué significa este planteamiento? En primer lugar, reconocer la Teoría de la Educación como una teoría hecha en base a préstamos. Donde se dice interdisciplinariedad o síntesis debemos pensar en una entidad hecha en base a principios y reflexiones generadas desde otros ámbitos, que, luego, en función de sus intereses u objetivos, son convenientemente aprehendidos y más o menos sistematizados por la Teoría de la Educación.

La Teoría de la Educación, para el logro de la educabilidad, se acoge a cualquier conocimiento, propio de otras ciencias y saberes, a fin de lograr con ellos sus propósitos. Bajo tales planteamientos la Teoría de la Educación se reconvierte en una teoría pragmática, funcional, cuyo objetivo debe ser dar razón de la validez y pertinencia de las prácticas educativas. Narrar, pues, el trayecto entre las pretensiones de logro y el logro, es decir, narrar cómo se hace este trayecto, es, en última instancia, lo que puede pedirse a la teoría educativa, más o menos igual al tránsito que el texto realiza entre autor y lector.

Como vemos, y lo reiteramos de nuevo, su saber es débil en el sentido de que no es reflexivo sino pragmático, va orientado a la acción, a logros, y no al *logo*, siendo además un saber que, por lo general, en origen, no posee identidad propia.

Ahora bien, la Teoría de la Educación, acaso por haber sido hasta ahora teoría narrativa, está en peligro de desintegración y de reconvertirse en múltiples *lexias* que sólo tendrán significado en función de realidades concretas. De la «ambición de la teoría» de Luhmann pasaríamos a la «teoría aberrante» ya que, si la diseminación daba lugar a la gramática aberrante, la diseminación de las formas y modos pedagógicos nos aporta la aberración de una teoría pedagógica que, queriendo explicarlo todo, no explicaba nada. Será muy difícil, en el futuro, constituir sistemas teórico-educativos porque tantas y tan contradictorias son las variables que un solo eje conceptual será incapaz de dar cuenta de todas las «educaciones» y de todas sus variables; la Teoría de la Educación está llamada a reconvertirse en múltiples teorías de la diferencia, o sea, en teorías concretas para casos concretos. Creo que hoy he puesto un ejemplo en relación a las tecnologías red, asentándome en la hipertextualidad de Barthes y Derrida, cuya teorización, muy probablemente, no serviría para asentar algunas que otras cuestiones pedagógicas. La única posibilidad para que la Teoría de la Educación se aleje de la aberración se encuentra en su propia deconstrucción. Deconstruyendo la teoría descubriremos las prácticas educativas y con ellas, de nuevo, la posibilidad de la construcción teórica. La Teoría de la Educación entendida como «teorías» preconiza la democratización absoluta del pensamiento pedagógico; aquí, como el lector en la obra de Derrida, la toma de poder se daría por parte del maestro, del profesor, del lector cotidiano de la educación.

Así pues, las teorías gramaticales postestructuralistas nos evidencian una identidad teórica de la educación, centrada en su debilidad como teoría. Claro que, también, tal préstamo nos ha servido para elaborar un formato explicativo de la hipermedialidad tecnológica actual, lo que nos ha llevado a plantear la necesidad de las teorías particulares y específicas en el contexto educativo; o sea, una teoría educativa que, de cada vez más, requerirá de alinealidad, de diferencia, de diseminación y de la ruptura de su propia textualidad en múltiples facetas y subjetividades. Diría que estamos a la puerta de un gran reto –dar un nuevo significado a los significados–, de tal manera que quiero concluir mi intervención con unas palabras que ya utilicé en otra ocasión pero que considero poseen aún, aquí y ahora, cierta pertinencia:

Construir una teoría educativa congruente con las nuevas metáforas que la última narratividad utiliza para explicarnos mejor quiénes somos y dónde estamos, creo que es y será un ejercicio apasionante que por suerte está aún por desarrollar, o sea, sigue estando en las regiones del deseo. Si podemos aunar pensamiento y deseo, hedonismo y conocimiento, junto con la adecuada alquimia del verbo, el envite que nos oferta la teoría no es más que un aspecto de la necesaria pasión por la vida.

Muchas gracias por su atención