



LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA: ¿IMAGINARIO PEDAGÓGICO O TEORÍA DE LA EDUCACIÓN?

LIQUID PEDAGOGY: PEDAGOGICAL IMAGINARY OR EDUCATIONAL THEORY?

Xavier LAUDO CASTILLO

Universidad de Valencia
xavier.laudo@uv.es

Resumen:

Se presenta en este texto un problema específico dentro de una investigación más amplia sobre la pedagogía líquida considerada como un elemento característico de la postmodernidad. Se expone el significado de la metáfora líquida aplicada a la pedagogía y se discuten dos posibilidades de uso del significante «pedagogía líquida»: a) como imaginario pedagógico y b) como teoría de la educación. Se discute entender la pedagogía líquida como una teoría que nos sirva para articular una cierta idea de qué es y qué debe ser la educación. Se describen dos variantes posibles de la pedagogía líquida: a) con métodos sólidos para transmitir la tradición b) con métodos líquidos para dar lugar a posibilidades de lo nuevo. Dado que el imaginario pedagógico es el marco general de cualquier teoría de la educación –líquida o sólida–, se plantea usar la expresión imaginario pedagógico postmoderno dentro del cual se situaría la pedagogía líquida como una teoría de la educación donde lo esencial es que no está claro ni «lo que va a» ni «lo que tiene que» suceder como resultado de la acción educativa.

Palabras clave: Teoría de la educación; Filosofía de la educación; Epistemología de la educación; Postmodernidad; Pedagogía líquida.



Abstract:

This paper introduces a specific problem within the broader research on liquid pedagogy. The article displays the meaning of the liquid metaphor applied to pedagogy and two possible uses of the signifier «liquid pedagogy»: a) as a pedagogical imaginary, and b) as a theory of education. I discuss the liquid pedagogy as a theory that can be useful for articulating the idea of what education is and what should be. Two possible variants of the liquid pedagogy are described: a) with solid methods to convey tradition b) with liquid methods to yield new possibilities. Taking into account that the pedagogical imaginary is the general framework of any theory of education –liquid or solid–, I claim, on the one hand, the use of the term «postmodern pedagogical imaginary». On the other hand, I propose the use of the term «liquid pedagogy» as a theory of education in which the key element is the unexpected character of the educational results.

Key words: Educational Theory; Educational Philosophy; Epistemology; Postmodernity; Liquid Pedagogy.



Apoderémonos –hagamos nuestras, hagamos que nos pertenezcan– algunas viejas teorías que pueden resultarnos todavía hoy útiles. No renunciemos a ellas. Los creadores modernos que huyen de la teoría tienen en esta actitud su primer talón de Aquiles.

(Vila-Matas, 2010, 18)

1. INTRODUCCIÓN

No presento aquí un artículo de investigación al uso mostrando resultados o defendiendo una tesis fuerte. Sólo pretendo compartir unas preguntas con los colegas que quieran leer estas líneas.¹ Unas preguntas, eso sí, que se enmarcan dentro de un programa de investigación académico que, según me parece, es relevante y necesario para todos los que nos dedicamos no sólo a la teoría sino a la educación en general.

Creo, al mismo tiempo, que el tema es pertinente dentro de un monográfico sobre temas emergentes en Teoría de la Educación. Porque eso a lo que podemos llamar pedagogía líquida es o puede ser, al menos, transitoriamente, un digno candidato a tema emergente en Teoría de la Educación (que, dicho sea de paso, puede fracasar y caer en el olvido en cualquier momento).

Gilles Deleuze decía que una teoría es “exactamente como una caja de herramientas”. La teoría, lejos de ser lo que la práctica aplica, ni tampoco lo que la práctica ha inspirado, debe sobre todo servir y funcionar para algo y para alguien (Deleuze y Foucault, 2012). Se trata, pues, no de construir un sistema sino un instrumento con el cual reflexionar sobre situaciones dadas. ¿Puede ser la pedagogía líquida una teoría?

Michel Foucault defendía entender el discurso como “las prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan”, siendo la práctica el lugar donde se forman los objetos accesibles al pensamiento (Foucault, 1977, 80). De un modo concordante también lo podemos entender como un cuerpo de categorías mediante el cual los individuos aprehenden y conceptualizan la realidad y en función del cual desarrollan su práctica (Cabrera, 2001, 51). Así pues: ¿Es la pedagogía líquida un discurso vigente? Y si es así, ¿cuál es el alcance de ese discurso?

Estas preguntas son inseparables de otras como “¿qué es una teoría de la educación?” o “¿puede haber teoría de la educación en las condiciones epistemológicas de nuestro presente?”. No tengo respuesta cerrada a ninguna de estas preguntas y es por ello que presento este texto a la comunidad científica con el único ánimo de compartir las

¹ Quiero precisar que, dado que este texto se publica en una revista de la subárea de Teoría de la Educación, no voy a desarrollar aquí el grueso de las fundamentaciones e implicaciones sociales, epistemológicas, filosóficas, antropológicas, éticas y, por supuesto, pedagógicas. Éstas han sido ya desarrolladas y discutidas por otros colegas y por mí mismo en otros trabajos ya publicados en las revistas especializadas. Aquí simplemente pretendo comunicar un problema de orden teórico muy específico para seguir avanzando en la tarea común del análisis y comprensión del mundo pedagógico que nos concierne.

preguntas y seguir pensando junto con mis colegas del área y mis estudiantes.

Por otra parte, tal vez la falta de claridad y distinción en afrontar las grandes cuestiones sea también la condición de posibilidad de pensar algo de nuevo. Es desde ahí, pues, que me atrevo a ensayar este articulado, cuyo reto es pensar la pedagogía líquida para nombrar algo nuevo, ya sea que nos refiramos a un discurso pedagógico o a una posible teoría de la educación que pueda servir o funcionar dentro de las nuevas condiciones de lo social y de lo educativo. Este texto no es más que un humilde compartir las preguntas apuntadas con los posibles lectores para, si lo desean, ponernos a pensar juntos.

1.1.- La metáfora líquida

Wang Bi (226-249 d. C.), el comentarista canónico del libro del Tao, dejó escrito: “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” (Suárez-Girard, 2007, 19).

Larga es la tradición del uso de las metáforas. Muchísimo más allá de un mero juego estético o retórico, se trata de transferir sentidos y significados a un objeto o idea valiéndose de otros, asumiendo que existe una analogía entre ambos, y alcanzando así la comprensión de un nuevo sentido. Una metáfora, si está bien empleada, siempre nos permitirá pensar más allá de la mera descripción o definición. Existe un “universo prometedor que se anuncia tras el pensamiento metafórico”, también para trabajar en las aulas, porque el lenguaje materialista o mecanicista que asienta la idea de que el mundo está hecho de cosas no puede dar cuenta de las singulares relaciones entre ellas (Sáez y García, 2011, 11).

“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 aun adoptando continuamente la forma de su continente, es el ejemplo más paradigmático.

La metáfora del agua, aunque hoy muchos la asociemos inmediatamente a las teorías de Zygmunt Bauman, tiene antecedentes mucho más remotos. El agua, por ejemplo, es la metáfora axial del pensamiento chino antiguo. Su fuerza semántica radica en la versatilidad que se asocia a su referente: “infinitamente blanda, fluida, al carecer de forma y aristas, al manar sin agotarse (...) nos hace remontar hacia lo indiferenciado, aquello que no podemos ver (aisladamente) ni nombrar (por separado) (...). Es la menos cosa entre las cosas, la más viva, la más ágil” (Jullien, 1999, 251). En cambio, son hoy más conocidas la alusión a la “fundición de lo sólido” del Manifiesto Comunista (1848) y la obra de Marshall Berman (1982) que parafrasea ese sintagma.



Más recientemente, como es sabido, Bauman aplicó la metáfora a la sociología para describir las nuevas condiciones sociales de la postmodernidad. Así, acuñó la expresión “modernidad líquida” para referirse a la cada vez mayor imposibilidad de fijar ni mantener rígidos los espacios y los tiempos en los que se desarrollan las actividades humanas (Bauman, 2000, 2). En nuestros tiempos, las metáforas y los modelos teóricos autorreferentes que se han propuesto para representar la sociedad han sido muchos, pero Bauman supo dar con un *estado* social y describirlo como la pauta de época con la metáfora mágica de lo líquido (Lynch, 2007).

1.2.- ¿A qué referirnos con la expresión «pedagogía líquida»? Dos propuestas

Creo que ya tenemos suficiente perspectiva para poder observar algunas novedades de fondo que han tenido lugar en materia pedagógica en las últimas décadas, especialmente en lo que se refiere al cambio de imaginario pedagógico que ha ido dando la posibilidad de aparición de diferentes teorías (Igelmo y Laudo, en prensa). Dado que nos encontramos ante algo que consideramos como una novedad y un cambio significativo en las condiciones de pensamiento y acción de la educación, sería bueno proponer alguna forma de referirnos al nuevo fenómeno. Siguiendo la estela de Bauman y su empleo de la metáfora líquida, me gustaría someter a consideración del lector un posible doble uso del significante «pedagogía líquida». Probablemente convengamos que sería mejor decantarse por un solo significado, así que les propongo que pensemos juntos esa decisión. La expresión «pedagogía líquida» podría tomar como referente:

- a) el imaginario pedagógico vigente
- b) una teoría de la educación (de entre las disponibles en el imaginario pedagógico vigente)

En la primera opción, estaríamos decidiéndonos por asociar la pedagogía líquida al concepto de «imaginario pedagógico» propio de nuestra situación histórica dada. Trasladando la definición de «imaginario social» de Charles Taylor (2002, 2006) a la pedagogía, podríamos entender por «imaginario pedagógico» lo siguiente: el conjunto de supuestos pedagógicos subyacentes a una sociedad en un momento histórico dado, a través de los cuales se sustentan y adquieren sentido sus ideas, creencias, teorías y prácticas educativas.

Si optáramos por este sentido, decir «pedagogía líquida» sería referirse a una concepción colectiva subyacente, una suerte de discurso pedagógico en el sentido de un patrón conceptual que condiciona la manera en que la realidad educativa es percibida, explicada y orientada. La pedagogía líquida sería el discurso compartido condición de posibilidad de cualesquiera teorías y prácticas educativas.

La segunda opción, en cambio, pasaría por reservar la expresión «pedagogía líquida»

para una teoría de la educación en particular, distinta de otras teorías coexistentes dentro del marco global que las hace posibles, es decir: el imaginario pedagógico vigente (al cual deberíamos llamar, entonces, de otro modo).

2. LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA COMO IMAGINARIO PEDAGÓGICO

La novedad discursiva fundamental de lo pedagógico a la que estamos haciendo referencia es la pérdida de confianza en la *episteme* (en su sentido platónico de aspiración al conocimiento eidético, universal y necesario, opuesto a la *doxa*). La verdad ha dejado de ser entendida como perteneciente al reino de lo absoluto para llegar a ser considerada una contingencia que depende de los consensos históricos alcanzados por comunidades determinadas (Rorty, 2009). Esta novedad no es exclusiva del campo pedagógico y, como es sabido, remite a una emergencia histórica más amplia que no pocos teóricos han convenido en nombrar como «postmodernidad» o «imaginario social postmoderno» (Cf. Laudo, 2010).

Siguiendo la conceptualización de Charles Taylor (2002, 107) 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”. No se trata de un idealismo al uso, pues con ese concepto no se pretende aludir a ningún “conjunto de ideas, sino más bien a lo que las sustenta y a través de lo cual éstas tienen sentido” (Taylor, 2002, 91). Es decir: no se trata de las creencias, ideas, teorías o prácticas de cada individuo o de todo un conjunto, sino de un sistema de supuestos subyacentes que hacen pensables esas creencias, ideas, teorías y prácticas². De este modo, el imaginario social es lo que establece 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 pone a disposición de los individuos un determinado «repertorio» de acciones posibles. 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 válidas (Taylor, 2006, 38).

Lo que acabamos de exponer sobre el concepto de imaginario social es la línea de

² Conviene subrayar que la tesis sobre la historia de Taylor es que la dicotomía que opone las ideas y los factores materiales es falsa, ya que las prácticas son ambas cosas al mismo tiempo, “prácticas materiales desarrolladas en el espacio y el tiempo, a menudo de forma coercitiva, y también modos de comprenderse a sí mismos, autoimágenes” que son “condición esencial para que la práctica tenga el sentido que tiene para aquellos que participamos en ella” (Cf. Taylor, 2006, 47-49).



significado en la que inscribimos el concepto de «imaginario pedagógico», que también compartiría ese doble nivel de descripción fáctica y de prescripción normativa. En este sentido lo imaginario hace referencia al modo y las condiciones en que las acciones educativas son imaginadas y pueden imaginarse.

¿Cuál es el contenido del tipo de imaginario pedagógico que estamos sopesando si podríamos llamar «pedagogía líquida»? Dejemos hablar al mismo Bauman (2003, 127), en el primer texto, y el menos conocido, en el que habló de educación:

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.

Nos acogemos a la definición de postmodernidad de Lyotard, según la cual se trata de una crisis basada en la incredulidad respecto a los grandes relatos como legitimadores del saber (Lyotard, 1994, 9-10); ya sea de un relato de emancipación de la humanidad como de uno de especulación y conocimiento científico de la realidad (*ibid*, 63, 73). El mismo Lyotard refirió el cambio 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” (Lyotard y Descamps, 1984, 151-152).

La hermenéutica filosófica, una de las bases teóricas de la postmodernidad, ya plantea la relatividad como algo insalvable. En palabras de Gadamer, el problema de la verdad no puede ya entenderse “como una posición absoluta, sino como un camino de experiencia, consiste en que no se da un principio superior al de abrirse al diálogo. (...) Mantener una posición propia parece inadmisibile. ¿No significa ese diálogo interminable, en su última radicalidad, un relativismo total?” (Gadamer, 1994, 399). No obstante, hay que insistir en que la tesis relativista no es un todo vale o un nada puede conocerse. Lo que afirma es que nada de lo que puede conocerse puede tener rango de absolutidad o de universalización racionalmente admisible. Se trata del cada vez mayor primado de la interpretación y de lo contextual para considerar cualquier predicado como verdadero. Sin embargo, no hay que confundir el relativismo con la afirmación de la invalidez de nuestro modo de conocimiento o de nuestros códigos morales. Lo que el relativista afirma es la inadmisibilidad racional de universalizar normas, creencias o prácticas que,

sin dejar de ser válidas, lo son en ámbitos y contextos concretos, cosa que le diferencia del escéptico o del cínico (Arenas, Muñoz, Perona, 1997, 9-10).

Así pues, el imaginario pedagógico líquido tiene entre sus elementos esenciales la negación de “lo perenne y lo universal, lo que permanece invariante, lo regular y lo objetivo” y, en positivo, valora “la contingencia y el azar, lo singular, la situación y el detalle. En una palabra: lo ambiguo” (Mèlich, 2008, 121). Desde un punto de vista pedagógico normativo, lo ambiguo es lo que depende del contexto, lo que para ser valorado deberá ser puesto en relación a la situación dada (Laudó, 2011, 56).

Pensar el imaginario pedagógico contemporáneo a través de la metáfora líquida es asociarlo a las propiedades que el pensamiento chino atribuyó al agua. Para la tradición china el modo sabio de actuar, ya fuera para el hombre común, el gobernante, o el educador, era la acción propia de la naturaleza, expresada con el movimiento suave y no agresivo del agua que fluye aceptando y adaptándose a las exigencias del terreno. El capítulo VIII del libro del Tao daba cuenta de ello: “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 Tao” (Lao Tzu, 2004, 25). La metáfora del agua apelaba a su parecido con las propiedades de la vida, como símbolo de fluidez, flexibilidad y adaptación a la circunstancia.

Pensar la pedagogía líquida como el imaginario pedagógico hoy vigente es asumir lo líquido como un valor normativo. La normatividad pedagógica puede distinguirse entre *referencial*, en un nivel descriptivo, en relación al discurso en el que se dice algo sobre cómo son las cosas, y *pragmática*, en la que se trata de pretender hacer cosas con lo que se dice (Larrosa, 1990, 15). Perteneciendo a ese imaginario pedagógico líquido no podemos pensar lo educativo si no es en términos de condiciones y objetivos predominantemente cambiantes. Ahora bien, dentro de ese imaginario, se pueden elaborar diferentes teorías de la educación posibles y actuar de acuerdo a ellas.

3. LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA COMO TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EMERGENTE

Si, como hemos apuntado antes, la novedad discursiva contemporánea es la pérdida de confianza en la *episteme* entendida como verdad universal y necesaria, así como en la teoría entendida como algo que ha de guiar la práctica o ser el resultado de ella, entonces todos los saberes están en cuestión. Dentro de este estado de las cosas se pueden distinguir, a mi juicio, tres grandes posiciones pedagógicas que funcionan y coexisten dentro del imaginario pedagógico contemporáneo. Siguiendo con la metáfora de los *estados* de la materia: pedagogía gaseosa (innovación *per se*); pedagogía sólida (conservación o transformación a ultranza); pedagogía líquida (equilibrio entre tradición y posibilidad).



3.1.- *Innovación per se*

Parecidamente a lo que decía Ortega y Gasset (2003) sobre lo temerario de dejarse llevar por el imperativo de la tecnología, por su falta de valores e ideas proyectivas a largo plazo, navegando a la deriva sin un proyecto colectivo que permita sobreponerse a la mera inercia. Usar cualquier nueva tecnología en el aula por el hecho de ser nueva... Al lector se le ocurrirán numerosos ejemplos de propuestas y políticas educativas que encajan en esta perspectiva. Aunque no nos demos cuenta, ese tipo de iniciativas suponen perder toda autoridad sobre el saber pedagógico. Por otro lado, por lo que se refiere a otro tipo de prácticas en relación con el acceso al conocimiento a través de internet, para muchas de las propuestas pedagógicas en las que cada individuo puede diseñar a su criterio su proceso de enseñanza-aprendizaje deja de ser necesaria para el educador o *diseñador* “la habilidad de señalar exactamente qué debe leerse y hacerse, en tanto que lo van definiendo [diseñador y estudiante] entre sí” (Siemens, 2011, 43). En esa tesitura, para el educador solo se mantendría la capacidad de establecer objetivos operativos e instrumentales, el imperativo de las competencias, y “después, cada uno a lo suyo. Esa es la máxima de lo digital” (Prats, 2014, 117). Existen críticas a la naturalización de la categoría innovación como sinónimo de bondad y conveniencia pedagógica y alertando sobre sus peligros en todos los niveles (Heraud, en prensa), sin embargo, son lamentablemente marginales y hoy vivimos en buena parte de los sistemas educativos bajo el imperativo de la innovación *per se*. Una innovación tras otra, sin importar la coherencia entre ellas, bien podría representarse con la metáfora de lo gaseoso aplicado a lo pedagógico.

Sin una problematización seria desde la epistemología, psicología, sociología, ni pedagogía, la única normatividad sobrevive al amparo de supuestas evidencias científicas que suelen ser sólo descripciones e interpretaciones superficiales. En la mayoría de los casos: educación delicuescente y métodos educativos según la última moda. Renuncia a la transmisión del saber, con resultado de licuefacción cultural.

3.2.- *Conservación o transformación a ultranza*

Entre las pedagogías sólidas, que de hecho son muy heterogéneas y de espectros ideológicos opuestos, se promueve la consolidación de lo que se podría llamar “una visión ética, sólida, omnicomprensiva de la realidad, una visión dura de la educación como proceso de cambio teleológico hacia unos valores u otros” (Gil, 2008, 30). O siguiendo el esquema herbartiano de medios y fines, un conocimiento normativo que nos señale “las mejores normas de acción en orden a unos fines preestablecidos” (Naval, 2008, 90). Más aún, se insistiría en restaurar “el prestigio de la razón como capaz de



verdad”, declarando que “vivir sin verdad es la peor desgracia” y que hay que devolver a la educación “la posibilidad de decir algo serio sobre qué es el hombre, cuál el sentido de la vida y cómo puede vivirse una vida lograda y plena” (Barrio, 2008, 90, 97).

No obstante, los fines preestablecidos de una pedagogía sólida no deben identificarse con enfoques religiosos de corte metafísico. Enfoques ilustrados como los de la izquierda racionalista presentes en algunas corrientes de la pedagogía crítica anhelan igualmente un absoluto predeterminado. Ya sea una sociedad sin clases o una socialdemocracia idealmente dirigida por la autonomía de la razón. Habermas evidenció este último caso en la argumentación de la distinción que marcó en *Conocimiento e interés* entre interés técnico, práctico y emancipador. El primero orientado a lo técnicamente posible y objetivador de la realidad; el segundo dirigido a salvaguardar la intersubjetividad de una comprensión sin la cual la realidad no tiene sentido; y el tercero pretendiendo la realización de la reflexión con que un sujeto se hace transparente a sí mismo en su propia historia genética y se emancipa, así, de toda dependencia dogmática logrando la libertad a través del ejercicio de la razón (Habermas, 1986, 143, 183, 201, 210). No obstante, ya puso de relieve Gadamer (2003, 337) que la aspiración ilustrada de acabar con los prejuicios, a través de la Razón como herramienta para encontrar las soluciones universales y necesarias a los problemas humanos, no era más que el prejuicio particular de una tradición racionalista concreta, entre otras muchas posibles y que “la razón absoluta no es una posibilidad de la humanidad histórica” (Gadamer, 2003, 343).

En ambos extremos hay epistemología y problematización seria de lo pedagógico: la normatividad se sustenta en una verdad fuerte basada en la conservación de la tradición o en un progresismo hacia una utopía social. La pedagogía dispone medios para alcanzar un fin que se sustenta en un absoluto necesario de corte metafísico, ya sea basado en una religión o en un idealismo de la razón. Sus métodos serán sólidos y sus condiciones estrictas para transmitir el saber de la tradición o la promesa de transformación social. Los fines son indiscutibles: solidificación cultural.

3.3.- Tradición y posibilidad

Desde el ámbito de la filosofía de la educación se ha estado desarrollando durante las últimas décadas una propuesta que Richard Rorty apuntó en la parte final de su obra cumbre *La filosofía y el espejo de la naturaleza* (2009, 323-355) y elaboró más tarde a propósito de una educación sin dogmas y distinguiendo entre dos momentos y funciones distintas para la educación: la socialización y la individuación (Rorty, 1999). A la primera correspondería transmisión del acervo cultural y la propia tradición como el punto de partida. A la segunda le correspondería relativizar la tradición e ironizar y dudar sobre ella para, así, promover una educación de la posibilidad. De ese modo,

Rorty plantea como los individuos pueden navegar entre verdades, o hacer de la verdad de las cosas una entidad líquida y mutante. Así, el objetivo último de ese planteamiento pedagógico no sería otro que poner a los educandos en condiciones de “liberarse a ellos mismos de la dominación de los discursos normativos vigentes y comunicarse con otros paradigmas” y, sistemáticamente dar lugar a la posibilidad, no a la necesidad, de “crear nuevas formas de ver el mundo y las relaciones humanas” (Noaparast, 2014, 80). Ese sería uno de los principales elementos de una teoría de la educación que podríamos situar bajo el epígrafe de «pedagogía líquida».

Hay epistemología y problematización de lo pedagógico, pero se abandona todo horizonte de sentido absoluto. La verdad y lo normativo tienen un estatuto líquido y mutante. En un sentido pragmatista, lo científico no es más que un consenso histórico y contingente, no sirve para validar métodos educativos. Aun sin absoluto, el punto de partida de la educación es la transmisión de la cultura y la tradición propias, pero para ir progresivamente abriendo un espacio a la relativización, la ironía y la duda. Por su parte, los métodos pueden tanto flexibles como rígidos.

a) Métodos líquidos

Aquí importa «lo prefigurativo», alejándose del esquema (*more herbartiano*) de la separación entre medios y fines típica de la pedagogía sólida. El fin que se planea y que se pretende debe estar ya presente en los pasos que se dan para construirlo. Se trata también de reducir la distancia entre lo que se dice y lo que se hace, o entre lo que se quiere ser y lo que se es. Concuerda con una pedagogía soportada en una “antropología narrativa, que consistiría en aprender a vivir en la provisionalidad y la ambigüedad” y que pondría en cuestión el “camino” que “el sistema cultural e institucional aprueba y propone” (Mèlich, 2008, 121).

Tomando otra vez la imagen del agua, aunque nosotros sólo podamos hacerlo a través de nuestra imaginación occidental, inseparable del logos que nos ha llevado a codificar y pensar el mundo tal como lo hacemos, este enfoque permite aventurarse a pensar con categorías diferentes y no excluyentes, no cerradas en el Ser o el no ser de la cosa, sino en pensamientos pedagógicos difícilmente constreñibles y etiquetables, cercanos a las ideas de «transición», «flexibilidad», «cambio constante», «liquidez» y «transformación silenciosa» (cf. Jullien, 2009). Así como el «método» que siguen los educadores de la «pedagogía mutante» (Duschatzky et al, 2014, 4): “No hay diseño de rutinas, sino entrenamiento para la improvisación. (...) Nunca hacemos planificaciones. No planificamos, pero estamos preparados, atentos, dispuestos. (...) La disciplina como capacidad de sostener una presencia”.

b) Métodos sólidos

Abrir un lugar a la posibilidad desde la pedagogía implica asumir que la pedagogía es imposible. Freud ya escribió que educar era una de las tres profesiones imposibles, y así lo expresa también Walter Kohan (2014, 149): “Educamos porque, como, cuando, donde es imposible educar. La verdadera pedagogía, la que vale la pena ser pensada, afirma cierto respeto a lo imposible. (...) No hay cómo anticipar, controlar o determinar lo que alguien aprende”. No sabemos cómo se aprende y nunca lo sabremos. Se trata, aceptando esa ignorancia perpetua, de poner algunas condiciones, ensayar algunos métodos, para dar lugar a la aparición única de una lejanía por cercana que pueda estar (Benjamin), que es el misterio de la experiencia y el aprendizaje.

Parecidamente a los métodos de las pedagogías monásticas, aquí se propondrían unas condiciones estrictas, con la idea de que el entrenamiento y la repetición es lo que pueden propiciar el fin anhelado. Ese fin, sin embargo, es indeterminado e indeterminable. En la pedagogía líquida, aun con métodos sólidos, lo característico es que no está claro lo que al final tiene que resultar. “En la improvisación reside la fuerza. Todos los golpes decisivos habrán de asestarse como sin querer”, decía Walter Benjamin (2005). Recuerda a aquello que decía Gadamer (2003, 428) sobre la experiencia o el aprendizaje: se dan “de improviso, pero no sin preparación”. Para que suceda lo que tiene que suceder, ese algo que es lo que resulta formativo, ese despertar, tal vez haya que poner unas condiciones que sostener y mantener durante un cierto tiempo.

4. CONCLUSIONES

Respecto a nuestras preguntas iniciales, si existe un modo significativamente nuevo de pensar y hacer lo educativo, sugiero que tomemos la pedagogía líquida como una teoría que nos sirva para articular una cierta idea de qué es y qué debe ser la educación.

Pensar la pedagogía líquida en su variante de métodos sólidos para transmitir la tradición, por un lado, y en términos de métodos líquidos para dar lugar a la posibilidad de lo nuevo, por otro, es sólo un desarrollo posible entre varios en los que habrá que seguir pensando. En otro lugar (Igelmo y Laudo, en prensa) hemos apuntado a ciertas propuestas de enseñanza-aprendizaje nacidas a la sombra de las nuevas tecnologías y a redes ciudadanas que apuestan por la autogestión de los procesos formativos como ejemplos de pedagogía líquida (*homeschooling*, *unschooling*, *flexischooling*, aprendizaje invisible, procomún, educación expandida, ambientes educativos como el de *Ojo de agua...*). Pero todo esto habrá que estudiarlo con más detalle en futuros trabajos.

Mientras tanto, para nombrar al imaginario pedagógico, dado que es el marco general de cualquier teoría de la educación –líquida o sólida–, tal vez sería mejor darle el apellido de postmoderno. Así tendríamos que el *imaginario pedagógico postmoderno* es la condición de posibilidad de la pedagogía líquida. Y la *pedagogía líquida*, una teoría de



la educación entre otras disponibles cuya característica más distintiva es la ausencia de un fin educativo previsto de antemano (ya sea en términos de contenidos, formas, ideas o creencias sobre cualquier aspecto de la realidad). Una suerte de teoría de la educación donde lo esencial es que no está claro ni «lo que va a» ni «lo que tiene que» suceder como resultado de la acción educativa. Tal vez se trate de intentar algo parecido a la ironía que propone Vila-Matas (2010, 64): “viajar y perder teorías, perderlas todas”.

5. REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Oxford: Polity press.
- Bauman, Z. (2003). *The Individualized Society*. Oxford: Polity Press.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2005). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara.
- Berman, M. (1982). *All that is Solid Melts into the Air*. London: Verso.
- Cabrera, M. Á. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra.
- Cabrera, M. Á. (2005). La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos. En Ferraz, M. (Ed.). *Repensar la historia de la educación* (pp. 21-52). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Deleuze, G. y Foucault, M. (2012). Un diálogo sobre el poder. En Foucault, M. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 9-21). Madrid: Alianza.
- Duschatzky, S., Sztulwark, D., Barrilete Cósmico (2014). *Pedagogía mutante. Territorio, encentro y tiempo desquiciado*. Buenos Aires: Tinta Limón y Barrilete Cósmico.
- Foucault, M. (1977). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H-G. (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.



Heraud, R. (en prensa). Innovation and political subjectivity: A problem for the actor in education. En S. M. Weber (Ed.), *Organization and the New: Discourses, Agents, Ecologies of Innovation*. Rotterdam: The Netherlands: Sense Publishers.

Igelmo, J. y Laudo, X. (en prensa). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*.

Jullien, F. (1999). *Tratado de la eficacia*. Madrid: Siruela.

Jullien, J-F. (2009). *Las transformaciones silenciosas*. Barcelona: Bellaterra (Biblioteca de China Contemporánea).

Kohan, W. (2009) «Que é pedagogia?» En Aquino, J. G.; Corazza, S. M. (Org.) *Abecedário. Educação da Diferença* (147-153). São Paulo: Papirus.

Lao Tzu (2004). *Tao Te Ching*. Buenos Aires: Pluma y Papel.

Laudo, X. (2010). La pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Laudo, X. (2011). «La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 45-68.

Lynch, E. (2007). «Vida líquida, de Zygmunt Bauman». *Letras Libres*. Recuperado el 13 de julio de 2014 de <http://www.letraslibres.com/revista/libros/vida-liquida-de-zygmunt-bauman>.

Ortega y Gasset, J. (2003) *La rebelión de las masas*. Madrid: Tecnos.

Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Nueva York: Penguin Books.

Rorty, R. (2009). La filosofía y el espejo de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

Sáez, J. y García Molina, J. (2011). *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Llibres.



Siemens, G. (2011). Entrevista a George Siemens desarrollador del conectivismo. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 6, 41-47. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/.../27519>

Suárez Girard, A-H. (2007). «Introducción». En Lao Zi: *Tao te king* [Traducción de Anne-Hélène Suárez Girard] (pp. 15-21). Madrid: Siruela.

Taylor, C. (2002). «Modern social imaginaries». *Public Culture*, 14 (1), 91-124.

Taylor, C. (2006). *Imaginarios Sociales Modernos*. Barcelona: Paidós.

Vila-Matas, E. (2010). *Perder teorías*. Barcelona: Seix Barral.