

Pedagogia líquida per a una educació sòlida: a propòsit de Bauman

Enric Prats

«La contradicció feixuc–lleuger és la més misteriosa i ambigua de totes»
(Kundera, 1984)

Si un fenomen expressa rotundament la tensió mostrada per la citació de capçalera aquest és, sens dubte, el cas de l'educació. I segurament encara més la seva reflexió acadèmica: la pedagogia. La crisi de la pedagogia, si n'hi ha, és una crisi de creixement, d'expansió, com la del capitalisme. La dificultat per escatir, amb una certa fiabilitat, allò que és recomanable d'allò refusable, prové sens dubte del pecat original de la pedagogia: no és fàcil alhora dir missa i tocar la campana. La clara identificació, per confusió, entre l'objecte i el subjecte de la pedagogia fa complexa aquesta tasca. En altres paraules, ens intuïm capaços alhora d'explicar i de disposar, de descriure i de prescriure; creiem que podem combinar una funció explicativa, d'anàlisi de la realitat, amb una funció normativa, de caràcter ordenador. I no ens adonem que la descripció ja és valoració en si mateixa. Només descrivim allò a què donem un «cert» valor.

El debat entre relativisme i absolutisme, en educació, va morir abans de començar, però els historiadors encara ens han d'informar de la seva data de defunció. Des dels defensors de la necessitat de relativitzar el coneixement (potser encara més des d'aquesta «nova» universalització del saber), fins aquells que reclamen que, de coneixement, (com de cultura, la que fem els humans i les humanes) només n'hi ha un, el ventall de posicions pedagògiques en els darrers dos segles ha estat ampli i extens. La rigidesa d'ambdues actituds queda reflectida en l'allunyament progressiu dels autoanomenats pràctics de l'educació: docents i mestres, en general, fugen d'aquest debat per les pregoneres contradiccions o tensions que impliquen. D'aquest fet prové la prematura data de defunció. Però això no exclou que n'haguem de parlar, sobretot a causa del panorama que ens ha llegat el pensament pedagògic de les darreres dècades i, no oblidem-ho, la política educativa duta a terme a casa nostra en aquest mateix període. De ben segur, aquesta i aquell, política educativa i pensament pedagògic, són autoreferencials i no s'expliquen l'un sense l'altre.

No ens agrada la societat que ens envolta, diem, i hem d'educar amb uns paràmetres i uns valors que difícilment trobarem al carrer: el diagnòstic sobre la societat i els educadors adients no és senzill, però la dificultat no rau aquí,

sinó en els criteris per realitzar aquest diagnòstic. Bauman ens ha posat sobre alerta amb dos textos importants per als pedagogs i també per als educadors, si és que escau aquesta diferenciació¹. Davant de la dicotomia entre modernitat i postmodernitat, Bauman ens proposa pensar en termes de modernitat pesada i modernitat lleugera: els temps que corren, i molt en pedagogia, no són gaire favorables al pensament sòlid i consistent, i més aviat s'imposen les solucions a curt termini, amb poca o gens reflexió teòrica, sense lectures històriques ni projecció al futur. I és que el projecte de la modernitat, amb Bauman, surt de la liquidadora o la batedora que va imposar el que d'altres van anomenar la *postmodernitat*. Tot robant l'adjectiu, voldríem també etiquetar de pedagogia líquida aquella manera de fer i pensar sobre educació caracteritzada per la provisionalitat, la inconsistència i l'anar tirant; una pedagogia que detectem en moltes de les reflexions i també les actituds de professionals de l'educació. Lluny, però, de qualsevol connotació negativa, la pedagogia líquida pot ser la solució realista a molts dels mals que afecten el sistema educatiu: davant de la rigidesa de les administracions, s'imposa la flexibilitat de cada dia; davant de la feixuguesa teòrica, cal lleugeresa en l'acció; davant de l'enclaustrament de la càtedra, la plasticitat i l'elasticitat que exigeix l'aula.

Abans d'arribar, però, al nucli dur de l'argumentació de Bauman, cal que passem per unes breus fases intermèdies, dedicades a estudiar nocions com ara l'emancipació, el paper de l'individu, la relació espai-temps en temps de modernitat líquida, la feina i, per tancar, la comunitat. De fet, ens obliga a replantejar quina educació i per a quins educands, sens dubte, però també per part de quins educadors.

Llibertat individual i modernitat líquida

Bauman destil·la els temes amb una paraula fàcil i un raonament ordenat i senzill. Gairebé podríem dir que s'aplica a ell mateix la condició de pensament líquid, provisional, de posar i treure quan calgui. Com dèiem, aquesta característica no s'ha d'entendre en un sentit negatiu, tot el contrari: en moments de manca de certeses, sobreviuen els més flexibles, els més adaptables i els menys especialitzats. Aquestes capacitats són netament educables.

La metàfora hídrica de Bauman es fonamenta en cinc arguments, relatius als cinc pilars del projecte modern: l'emancipació, la individualitat, l'espai-temps, la feina i la comunitat. Resulta interessant repassar molt breument algunes de les idees més destacades d'aquests cinc arguments des d'un punt de vista estrictament pedagògic per detectar quanta saviesa amaguen les seves paraules.

L'emancipació és la pastanaga que atreu els il·lusos, voldrà dir Bauman. Viure en la ignorància, com Tàntal, significa gaudir de la felicitat i la innocència, ser lliure; viure en el compromís, com Elpenor despertat per Ulisses, sig-

(1) Vegeu referències dels dos llibres al final d'aquest text.

nifica viure ple de dubtes i de raonaments: «l'alliberament, és una benedicció o una maledicció?» (2000, p. 23). L'educació orientada a l'emancipació significa ajudar l'individu a construir la seva personalitat «dins» del marc delimitat per la societat actual: les habilitats socials proporcionen unes rutines degradants per a l'individu, des del punt de vista de la llibertat, però summament eficaces des del punt de vista de la protecció davant de les inclemències de l'entorn. La reclamació del «jo primer», el descens del compromís polític, el poc interès per les reformes socials i pel bé comú, tots ells fenòmens característics de la societat actual, s'expliquen per la transformació profunda que ha experimentat l'espai públic. Bauman contradirà aquells que afirmen que la cosa pública penetra en tots els racons de la privacitat: «l'espai públic és on es realitza la confessió pública dels secrets i intimitats privats» (2000, p. 45). És a dir, la privacitat ocupa quotes més grans d'espai públic, i la mateixa condició d'individu reemplaça la de ciutadà. L'educació per a la ciutadania perd pistonada davant de les proclames d'atenció individualitzada, autèntica promotora de l'emancipació, i del relançament i la reemergència de les particularitats, siguin culturals, religioses o ludicofestives.

Precisament, la individualitat s'acostuma a mostrar com a alternativa al creixent control polític per part dels governs, fins i tot democràtics, amb una deformació intencionada del concepte de llibertat.² La visió orwelliana, d'aquell germà gran que tot ho veu i controla, vol que ens adonem que la finalitat no és una societat opressora sinó una societat en què la participació de l'individu és equivalent a zero, per ignorància o indolència. En el terreny de les relacions socials, Bauman ens recorda l'èxit dels llibres d'autoajuda basats en la fórmula «si no es vol tornar boig preocupi's de vostè mateix i despreocupi's dels altres» (2000, p. 71). L'individu, ara, necessita exemples i receptes per viure, més que líders i criteris. La societat de consum ofereix aquests exemples i receptes per mitjà de la televisió, el missatge de la qual és molt penetrant, segons Bauman: «deixi's convèncer, vostè no en sap, nosaltres sí». Ja no hi ha necessitats, només desigs; no cal «estar sans», sinó «estar en forma». Precisament la salut i la cura del cos és un dels símptomes de la modernitat líquida: les proclames a favor del cos no han derivat en moderació i austeritat, sinó en més abús i laxitud consumistes. El consumidor no corre darrere de les sensacions tàctils, visuals i olfactivas que exhibeixen els objectes de consum, sinó que fuig de la por d'equivocar-se, de sentir-se sol, de no ser atès: «La compra compulsiva/addictiva és sempre el ritual diürn destinat a exorcitzar l'espantosa aparició de la incertesa i la inseguretat nocturnes» (2000, p. 87). La compra no és una elecció lliure, o almenys no ho és del tot, ja que es troba limitada pels estàndards emesos pels mitjans audiovisuals de comunicació, que han alterat la relació espai-temps.

(2) Pettit (1999) ens ha fet veure que una cosa és la llibertat com a no-interferència de l'estat cap als individus, per la qual advoquen els neoliberals, i una altra cosa és la llibertat com a no-dominació dels poderosos sobre els dèbils, que reivindiquen els liberals republicans, és a dir els més esquerrans en el panorama ideològic nord-americà. La diferència no és tan subtil com sembla.

Així, les colònies o agrupacions de cases, fortament protegides amb reixes sovint electrificades, aïllades de l'exterior i gairebé autosuficients en termes de consum i, en temps de teletreball, de dedicació professional, com fàcilment trobem per zones riques de l'Amèrica Central i del Nord, esdevenen el paradigma de la comunitat que se'ns acostava. Bauman reflexiona, a partir de les ciutats dissenyades expressament amb aquesta idea, sobre la noció mateixa de comunitat i sobre com ha modificat la posició que tenim davant del binomi espai-temps. La Défense, de París, és el símbol de l'extremada peremptorietat que tenim els humans d'ocupar l'espai: «un lloc inhòspit: tot el que hi ha a la vista inspira respecte però desanima a romandre-hi» (2000, p. 104). Els edificis són construïts per ser contemplats, no per viure-hi; el gaudi és extern, superficial, de sentits enfora; no hi ha possibilitat d'espais públics dissenyats per compartir; són impersonals i buits de contingut. L'altre exemple vibrant d'ocupació privada de l'espai públic és el centre comercial, lloc que insta «a l'acció, no a la interacció», i on a més s'endevina una alteració important quant al temps: la seguretat que proporciona un espai obert on hi podem esmerçar hores i hores, tot i la presència d'estranyos que arrossegueu històries privades que alhora increpen la nostra privacitat. No són solament temples del consum, sinó catedrals de la individualitat més accentuada. Algú ha gosat dir que l'urbanisme ha deixat pas a la *urbanització*, com la seva fase banal.

En un sentit semblant, les escoles poden emmirallar-se en aquests centres comercials com a espais assistencials, amb aparadors de varietats, on impera la superficialitat i sovint la mediocritat, la instantaneïtat, amb productes etiquetats amb una data de caducitat perfectament visible. Precisament, la caducitat de les prescripcions (i potser també dels paràmetres amb què descrivim la realitat) és un dels trets repetits en aquesta etapa de liquiditat.

L'essència d'aquests espais públics privatitzats és el que Bauman anomena la «redundància de la interacció» (2000, p. 113): si no és possible evitar els estranyos, «almenys podem evitar de tenir-hi tractes». Per aconseguir-ho cal que tot el que diguin esdevingui irrellevant i insubstancial; cal que incrementem la interacció fins avorrir-la per rutina. Amb tot, les ciutats modernes presenten espais buits, o no-espais, que corresponen a zones que foragitem del nostre mapa mental; són aquelles peces de terreny que no encaixen en la nostra biografia urbana i que sovint se'ns mostren desplaents: zones brutes, mal urbanitzades, o caòticament transitades.

L'ocupació de l'espai, i també de l'espai mental, és una de les obsessions de la modernitat pesada, però encara ho és més l'obsessió de la feina per sempre. Se sap com comencen els estudis, però no se sap amb certesa el recorregut laboral posterior. La noció de feina, i el lloc que ocupa en les escales de valors contemporànies, és la que de ben segur ha experimentat més modificacions amb el pas a una modernitat líquida. La imatge del laberint expressa clarament (Bauman, 2000, p. 147) el conjunt de sensacions que poden tenir en aquests moments els que estan a punt d'obtenir qualsevol diploma universitari. Aquí també s'ha acabat el plantejament a llarg termini. La lluita de classes no centra l'atenció en la batalla entre capital i treball, sinó en l'equilibri entre

consum i oci. No és que capital i treball s'hagin divorçat: el matrimoni s'ha transformat en una parella de fet on els vincles duradors ja no es basen en les promeses sinó en els fets. La precarització de la feina, la deslocalització, la desregulació, i altres símptomes d'un suposat desballestament capitalista, no són més que epifenòmens darrere dels quals es produeix un profund procés de transformació del capitalisme. Com dèiem, hi ha una crisi del capitalisme, però de creixement, per eixamplament i estirament a tots els racons del planeta, sense traves ni fronteres. També l'educació escolar sembla caure en el parany quan defensa que cal dirigir els esforços per formar consumidors crítics del temps lliure, però consumidors en definitiva.

Cultura i comunitat

I és que el debat, si tenia raó de ser, hauria de fer referència al sentit mateix de l'educació escolar en una societat que es diu del coneixement. Una institució, com l'escola, creada per i en una societat de la «ignorància», amb la finalitat de transmetre el coneixement, tenia tot el sentit del món; una institució del «saber» que ja no en té l'exclusiva, perd molt del seu sentit. El projecte modern inventa l'escola; la postmodernitat no tanca l'escola però li fa el pitjor favor: li atribueix tots els mals de la societat; si no pots ensenyar, educa, li dirà.

La pedagogia de la modernitat, racional i científica, tindrà una primera reacció encapçalada per romàntics i naturalistes, que rebutjaran el coneixement com un ens abstracte definible en termes universals, i ambicionaran que la contextualització del saber és del tot necessària per ajudar a construir societats sòlides i integrades: el relativisme, que dèiem. La cultura esdevé el fetitxe amb el qual s'invocaran uns suposats beneficis per a la societat perquè significa projectar a «llarg termini» i pensar en termes de gran profunditat, tant amunt com avall i també endarrere i endavant: és a dir, combinarem cohesió social i respecte a la tradició al voltant de la cultura. S'assumirà que sense cultura no hi ha societat i, és clar, no hi ha educació: la cultura en majúscula serà la referència per als educadors.

Tancant el segle xx, el projecte modern rebrà els embats dels postmoderns, negadors precisament de qualsevol possibilitat d'un coneixement estable, que és superat per coneixement nou, «la qual cosa implica entrar en un món absolutament relatiu»³, i que els permet reivindicar el lloc de la sensibilitat, com a motor de l'educació estètica que activarà ensems la lògica i la intuïció. Tornem a qüestionar el projecte racionalista, científic i laic, i reclamem la presència de les emocions, la *vulgata* i la religiositat. La polèmica ja no és entre maquinari i programari, perquè el programari tampoc no resisteix les investides del consumisme; la tensió se situa entre permanència i instantaneïtat. De fet, el dubte principal de l'educador és precisament intentar endevinar el temps que el coneixement transmès resistirà en l'educand. És una taula de salvació peremptòria i fràgil per a l'educador perquè la fulgurant desaparició de seguretats afebleix el seu poder i encara més la seva autoritat. Aquesta

(3) Una descripció acurada es pot consultar a Colom (2000, p. 72).

radical crítica a les fonts legítimes del coneixement barrina el rerefons de la modernitat: la fal·làcia dels principis universals, com a cultura en majúscula, que l'escola s'ha d'encarregar de transmetre. Però atenció, perquè sense aquests principis universals no hi ha comunalitat, no hi ha possibilitat de pensar en termes de ciutadania, i tot es redueix a identitat etnificada.

Però tornem a Bauman. La referència a la comunitat és obligada en la pedagogia actual per altres motius. Sabem que comunitat i societat no són termes anàlegs ni sinònims: la sociologia ens ha ensenyat que la societat exigeix consens, mentre que la comunitat es fonamenta en l'acord tàcit entre els seus membres; i l'antropologia cultural ens ha volgut mostrar que la societat «pot» acollir comunitats diverses, i aquí la diversitat admet el significat de divergència i discrepància, no només de diferenciació exòtica. La pedagogia, per la seva banda, ha estat, en el darrer mig segle, molt atenta a la diversitat i a saber donar-li resposta, amb més o menys èxits pràctics. Avui, en termes de mundialització i de deslocalització econòmica, i també de globalització i de deslocalització ideològica, el concepte de «comunitat» emergeix com la garantia davant dels excessos i dels dèficits de la societat: la comunitat és el «paradís perdut» (Bauman, 2001, p. 9), la cosa «agradable» que ens inspira confiança; el cercle càlid que acomboia l'infant. La ignorància que fa un Tàntal feliç i innocent és la metàfora dels que defensen la comunitat: aquella habitació tancada amb l'aire viciat que necessita obrir-se a fi que entri aire fresc. La invenció de la comunitat desemboca en la reivindicació de la identitat que «significa destacar: ser diferent i únic en virtut d'aquesta diferència, per la qual cosa la cerca de la identitat només pot dividir i separar». I curiosament, la identitat, com a succedani de la comunitat, esdevé garantia de la seguretat, la seguretat que dona aixecar murs a cada cantonada: «promoure la seguretat sempre exigeix el sacrifici de la llibertat» (Bauman, 2001, p. 27).

El panorama sembla descoratjador per a la pedagogia: si l'educació és [hauria de ser] l'avenç progressiu a la llibertat i, avui, la llibertat és incompatible amb seguretat, l'educador és probable que es refugii en la comunitat per afermar la seva posició. La reivindicació del particularisme i del context com a referència primera i última per educar serà més habitual del que ens pensem: la «minoria ètnica sembla conservar de manera cabdal el caràcter *adscriptiu* de la pertinença comunal, la condició per a la reproducció contínua de la comunitat» (2001, p. 107; cursiva nostra). Com ens recorda Bauman, l'adscripció és el contrari de l'elecció i, per tant, semblaria que es coarta la llibertat de l'individu per optar. En la societat etnificada, no hi ha elecció possible perquè l'adscripció per naixement o adopció es fa sense demanar permís a la gent. Repartim etiquetes de pertinença ètnica amb massa alegria.

La cara lletja d'aquest «adscripticisme» serà el nacionalisme: la coerció i l'ús de la força. La cara amable, voldrà ser el liberalisme, que ofereix l'assimilació com a eina per «igualar-se» a la resta. En la societat de consum (i de la informació), la llibertat consisteix a triar entre la marca A i la marca B (o entre la cadena de televisió A i la cadena B). El reduccionisme liberal té una potència pedagògica de primer ordre: estàs amb mi o en contra meu; amb la lliber-

tat o amb els terroristes. L'assimilació és ràpida i eficaç, també per al pedagog. La pedagogia de la diversitat, afectada de multiculturalisme, advocarà per la igualtat en detriment de l'autonomia o, en paraules de Bauman, prioritzarà la seguretat que ofereix la comunitat (tots som iguals dins de la comunitat) davant de la llibertat. Una càrrega de profunditat als postulats dels dialògics defensors de la interculturalitat: la resposta a la incertesa existencial generada per la fragilitat i la fluïdesa dels vincles socials és la incomunicació, la por de l'estrany, de l'estranger; la comunicació ja no és una necessitat bàsica dels humans. Les tecnologies de la informació permeten el contacte a distància però no apropen els individus sinó que consoliden la llunyania.

Un cop arrabassada aquella funció científica, l'escola queda encarregada d'educar per a la convivència: «La capacitat de conviure amb les diferències, per no parlar de gaudir-ne i aprofitar-les, no s'adquireix fàcilment, i per cert no ve sola. Aquesta capacitat és un art que, com tots els arts, requereix estudi i exercici» (Bauman, 2000, p. 114). Una apel·lació tan directa a l'escola no la trobarem en tot el text.

Líquidesa en l'educació, l'educand i l'educador

Si en la nostra societat costa trobar una definició acurada d'educació, això és, sens dubte, perquè ens costa pensar en els educands i perquè no tenim la certesa sobre les capacitats i les característiques de l'educador, potser per sort. Una pedagogia líquida, com s'ha dit, aposta per endevinar la solució més adequada per a cada situació; segurament la pedagogia líquida expulsa el concepte de *problema* i el substitueix pel de *repte*, més líquat; canvia els *objectius* per *mínims*, que semblen més païbles, i transforma els *mitjans* en *recursos*, és a dir, canvia el mètode pels diners. Així, la multiculturalitat característica de les nostres societats esdevé un repte, com n'hi poden haver d'altres, en altres moments, la solució del qual exigeix els recursos suficients: una pedagogia sòlida voldria solucions «per sempre» al problema de la multiculturalitat; una pedagogia líquida es conforma a trobar la sortida més digna a la situació plantejada.

Hi pot haver fronteres estretes entre una pedagogia líquida i una pedagogia dèbil i també entre la pedagogia líquida i la pedagogia única, anàlogament al pensament dèbil i al pensament únic. Probablement serà així i és cert que la pedagogia líquida aposta per esdevenir el mecanisme subtil que tranquil·litza consciències desmobilitzades o amb bioritmes baixos. La fluïdesa de pensament té bona premsa; atribuïm connotacions positives a les idees que concorren amb rapidesa i amb encert a la nostra ment: el punt de fluïdesa és un punt òptim. La líquidesa, en canvi, remet a allò que no es deixa atrapar amb els dits. El terme rememora fàcilment la liquiditat de caixa, l'obstrucció de la qual és letal des del punt de vista financer, i líquidesa es relaciona també perillosament amb saldar, eliminar.

L'educació no és un projecte a curt termini i requereix moltes dosis d'imaginació constant amb la intervenció de diverses institucions socials. L'escola,

com a institució primigènia en això d'educar, sembla anquilosada en plantejaments antics; potser és cert que cal desembussar-la una mica. Caldria anar cap a un pensament pedagògic que miri d'evitar, almenys, que les escoles esdevinguin guetos o presons: «les presons són guetos amb murs, mentre que els guetos són presons sense murs» (Bauman, 2001, p. 143), i no oblidem que qualsevol particularisme condueix a la presó o al gueto. I ja que fem servir termes bancaris, el projecte pedagògic modern exigeix una hipoteca a molts anys, sense interessos i amb amortitzacions assequibles a qualsevol butxaca.

Referències

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Mèxic DF: Fondo de Cultura Económica, 1993 (1a ed. en castellà de la 2a en anglès; 1a edició del 1983). ISBN 968-16-3867-0.
- BAUMAN, Zygmunt (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002 (1a edició del 2000). ISBN 950-557-513-0.
- . *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI de Editores, 2003 (1a edició del 2001). ISBN 84-323-1119-7.
- COLOM, Antoni J. La pedagogia al segle XX: entre la Modernitat i la Postmodernitat. En *Temps d'Educació*. Barcelona, 2000, vol 24, p. 61–77.
- PETTIT, Philip. *Republicanism: una teoria sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós, 1999 (1a edició del 1997). ISBN 84-493-0689-2.