

tes ni bibliografia— correspon al discurs de recepció del professor Antoni J.

4. Hi ha una versió en castellà d'aquest discurs, amb el títol de «De la debilidad teórica de la educación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, vol. 17 (2005), p. 289-302.

Colom i Cañellas, com a membre numerari de la Secció de Filosofia i Ciències Socials, llegit el dia 4 d'abril de 2005. L'autor és des de fa anys catedràtic de teoria de l'educació de la Universitat de les Illes Balears i sempre ha mostrat un especial interès per les qüestions relatives al discurs postmodern. No ha d'estranyar, doncs, que escollís aquest tema com a nucli temàtic per desenvolupar en el seu discurs d'ingrés, més encara si tenim en compte que el professor Colom sempre ha tingut molt present en les seves reflexions el gir lingüístic que es va instal·lar en el pensament filosòfic a partir del neopositivisme.

Ara bé, el professor Colom ofereix —abans d'entrar en matèria— una declaració de principis que serveix per atorgar un estatut específic a la teoria de l'educació. No és aquest el moment per tractar de l'aparició d'aquesta disciplina, però sí que potser pagui la pena recordar que a finals dels anys seixanta del segle passat —quan a la Universitat de Barcelona es va aplicar el Pla Maluquer en els estudis de la Facultat de Filosofia i Lletres—, la teoria de l'educació va substituir la pedagogia general. D'això ja fa molts anys i en les darreres dècades la teoria de l'educació ha fressat un camí propi que a voltes l'ha apropat a la tecnologia educativa i d'altres —les menys— l'ha mantingut a redós d'una concepció pedagògica d'encuny humanista, sota la protecció de les ciències de l'esperit. Pel comú i general, la teoria de l'educació ha abandonat els antics postulats de la pedagogia general —acusada sovint de ser idealista— i ha assumit una dimensió pràctica que el professor Colom fa seva en l'inici d'aquest discurs, en indicar que una teoria sols té sentit si esdevé praxeològica, és a dir, una teoria orientada cap a la pràctica educativa. Dit d'una altra manera: el que realment es demana a la teoria educativa és que tingui capacitat de resoldre problemes de pràctica educativa.

Com veiem, el professor Colom opta per una filosofia de l'acció —de l'acció educativa— que té antecedents en el marxisme i, sobretot, en el pragmatisme. De fet, no ha de sorprendre aital plantejament si hom recorda alguns dels seus treballs en què, després de condemnar el neokantisme, atorga tota la seva confiança a la filosofia de Dewey. A voltes, quan hom llegeix al professor Colom —en treballs individuals o col·lectius—, hom pot arribar a pensar que la singladura de la teoria de l'educació —després de la crisi de l'herbartisme— ha estat, al llarg del segle XX, un gran error en desviar-se des de la practicitat que, des de Dewey, es reclama per a la tasca educativa.

Altrament, l'autor es desmarca de la concepció clàssica del concepte de teoria, entès com a contemplació i especulació. En darrer terme, sembla que per al professor Colom tot es decideixi en el camp de la practicitat i, el que és més destacat, en el terreny de les particularitats, de manera que s'oposa als grans sistemes generalistes. La racionalitat, en la teoria educativa, no prové de la seva reflexió sobre les grans veritats que inclouen l'home i el món. Ans al contrari, la racionalitat

prové de la seva praxeologia, és a dir, de la problemàtica de les situacions que ha de solucionar. (Potser aquí es pot detectar una influència llunyana del professor Joan Tusquets, que es va singularitzar per ser un pedagog de la problemàtica.)

En conseqüència, per fer teoria de l'educació —i aquí seguim la lògica de l'autor— s'ha de partir de particularitats, plantejament que observa estrictament per tal d'abordar aquesta debilitat teòrica de l'educació que ens ofereix en la seva reflexió. Més concretament, Colom parteix d'una teoria particular —la pròpia de la gramatologia francesa, sorgida a les darreries del segle passat—, que remarca la mort de la gramàtica. Si Nietzsche havia anunciat la mort de Déu i Foucault la mort de l'home, només quedava —segons la lògica deconstructiva postmoderna— per enderrocar la lògica gramatical que, al cap i a la fi, feia possible la capacitat narrativa humana.

Per assolir els seus objectius, que no són altres que mostrar la feblesa de la teoria de l'educació, el professor Colom se situa en el deixant de la filosofia post-heideggeriana i remarca les aportacions de Barthes i Derrida en la dissolució de la lògica gramatical. De fet, aquest és un dels nuclis durs de l'exposició del professor Colom que anuncia la fi —o si més no, la crisi total— de la raó narrativa des del moment en què es trenca la seguretat de la gramàtica i de les seves regles. D'acord amb una lògica postmoderna avivada per l'impacte de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació (NTIC), Colom accepta que la raó ha perdut el seu estatus de preeminència en multiplicar-se els formats expressius, allunyats de la mateixa raó que donava sentit al text narratiu. En conseqüència, s'ha passat d'una textualitat lineal a una intertextualitat que ens advoça a la hipertextualitat. Dit d'una altra manera: l'existència d'un únic sentit ha donat lloc a una multiplicat de sentits derivada de la mateixa obertura del text que, en mans dels lectors, dóna peu a múltiples lectures, la qual cosa provoca una autèntica disseminació dels sentits.

Així doncs, la lectura procura una hipertextualitat perquè el text apareix incomplet davant el lector, que és qui el tanca, el complementa i li dóna sentit. El text, per tant, és una cosa oberta, fragmentària i indefinida. Des d'aquesta perspectiva i d'acord amb les teories de la recepció, el text no neix de l'autor que l'escriu sinó del lector que el genera a causa de la seva capacitat disseminativa. Insistim altra volta. L'autor no crea el text, sinó només la seva forma; la resta queda en mans dels lectors, que suplantent així la gramàtica: no hi ha, doncs, gramàtica, només lectors; no hi ha, tampoc, un únic text, sinó una pluralitat de texts, és a dir, ens trobem davant la hipertextualitat que —al cap i a la fi— es converteix en la condició de possibilitat de la diferència. Breument: la deconstrucció textual origina la ruptura textual i dóna origen a la hipertextualitat i, per tant, a la diferència.

Situats en aquest punt, és clar que els referents clars i distints de la modernitat s'han fet fonedissos. Ara tot passa per la disseminació de significats i per la manca de referents, en una cultura —i nogensmenys, en una pedagogia— de la diferència. Talment sembla com si els grans universals que havien donat sentit al món occidental —unitat, veritat, bondat, bellesa— ens hagin abandonat per sempre més. En el seu lloc, s'ha instal·lat una cultura de la hipermedialitat de la societat tecnològica que —segons el parer del professor Colom— sosté una nova gramaticalitat del saber, pròpia de la societat del coneixement.

No menys destacada és la qüestió del temps —abordat de passada pel professor Colom—, ja que, segons la lògica de la hipertextualitat, es dona una eliminació del temps com a categoria antropològica. En efecte, en aquest nou context cultural, el passat no té cap mena d'importància i la història desapareix en quedar reduïda a la memòria dels grans ordinadors que guarden les dades que ens poden ser necessàries. Tampoc el futur interessa, menys encara quan ens trobem mancats de referents que puguin donar sentit a una mena de teleologia de la història. Tot queda reduït a un ara i aquí que es justifica tecnològicament des del principi de la instantaneïtat, que es combina amb la hipertextualitat i la disseminació del significat. Aquest conjunt de factors genera un panorama que no pot ser més desolador, atès que sembla que ens hàgim quedat a les palpenes, és a dir, sense referents, ni passat, ni futur, tal com correspon a una societat post-moderna i pluralitzada.

Però no acaba aquí la cosa, perquè aquesta situació ens condueix a un relativisme que fa que se substitueixi la lògica de la moralitat —la creença en els grans valors— per la lògica de la necessitat. A banda de l'esfondrament del món axiològic, s'ha produït —segons el parer del professor Colom— un canvi radical: l'home assentat en l'esplendorós desenvolupament de la informació s'ha alliberat del *logos*, millor dit, d'aquell *logos* original i primigeni que la tradició clàssica —recordem l'inici de l'Evangelí de sant Joan— identificava amb Déu, el Verb, la Paraula. Aquell vell *logos* de la tradició occidental (del classicisme grec i del cristianisme primitiu) ha estat substituït per un *logos* que significa acció, praxi (al capdavant, aquest va ser el sentit que va donar Goethe en el *Faust* al *logos* de sant Joan). Ens trobem, doncs, davant d'una lògica nova (un *logos* hipermedial), que ha de preparar per a l'acció, és a dir, per afrontar els reptes d'una societat governada per la multimedialitat i per a la complexitat. D'aquest darrer fet es dedueix que l'educació ha d'abandonar el text lineal i ha de deixar pas a l'hipertext, és a dir, a les enciclopèdies de la xarxa. Res d'estrany, doncs, que d'aquí sorgeixi una simbiosi entre la xarxa, l'educació i la hipertextualitat sobre la base que si la hipertextualitat és complexa, la complexitat al seu torn engendra la hipertextualitat.

Les conseqüències d'aquest plantejament per a l'educació —no només pràctica, sinó també teorètica— són importants. D'alguna manera es pot afirmar que segons aquest discurs es deconstrueix la raó pedagògica per construir una educació que no necessita, en la societat del coneixement, raó per a la seva existència. A més, la fragmentació de l'escriptura comporta la fragmentació de l'univers pedagògic que, de retop, trasllada el protagonisme de l'educació a l'alumne, que passa a ser considerat un usuari de la xarxa. Des del punt de vista de la teoria de l'educació, la cosa encara es complica més atès que la teoria educativa, a tot estirar, pot aspirar a ser teoria narrativa, que és el mateix que dir una teoria feble, fruit d'un saber no ontològic i sí aplicatiu i pragmàtic.

La intenció última del professor Colom no és altra que la de denunciar la trivialitat del que s'anomena pensament educatiu. A tot estirar, el que pot fer la teoria de l'educació —que a partir d'ara ha d'assumir la seva debilitat constitutiva— és limitar-se a una teoria pragmàtica, funcional, l'objectiu de la qual ha de ser donar raó de la validesa i pertinença de les pràctiques educatives. S'ha passat, doncs, d'una teoria de l'educació clàssica —basada en la raó ontològica i metafísica articulada al voltant del principi de la identitat— a una nova teoria de l'educació (ho escrivim expressament amb minúscula per refermar el seu caràcter feble), que es preocupi de resoldre problemes pràctics i que plantegi el seu estatut epistemològic a partir d'allò concret, és a dir, de casos particulars. En definitiva, una teoria de l'educació que, gràcies a la seva mateixa debilitat, promogui i afavoreixi la diferència, la disseminació i la ruptura de la seva pròpia textualitat en múltiples facetes i subjectivitats.

Ens trobem, doncs, davant d'un discurs brillant i suggestiu que col·loca la teoria de l'educació en una difícil posició. Breu però dens discurs que mereix atenció i estudi per tots aquells que es dediquen a la teoria de l'educació, tasca poc agraïda que sovint s'abandona en benefici d'una praxeologia pedagògica que cada dia assoleix més prestigi. Per la nostra part, pensem que aquest discurs ofereix alguns punts de feblesa —seria, si se'ns permet la ironia del joc de paraules, la feblesa de la debilitat teòrica de l'educació—, que convé posar de manifest. D'una banda, assenyalar que el professor Colom parteix d'un punt molt concret de la filosofia postheideggeriana i postestructuralista, el gir lingüístic en la línia hipertextual i deconstructiva de Barthes i Derrida. Però considerem que no es pot oblidar que el gir lingüístic —proclamat per Rorty a finals dels anys seixanta— també ofereix altres lectures i possibilitats interpretatives aplicades a la teoria de l'educació. La mateixa distinció de Wittgenstein entre el dir i el mostrar habilita tot un món de possibilitats que la pedagogia —identificada aquí amb la teoria de l'educació— ha de saber aprofitar. A més, de la deconstrucció derridiana no se gueix necessàriament la impossibilitat d'una nova construc-

ció, tal com han posat de relleu alguns pedagogs que en la seva praxi pedagògica procedeixen, després de la deconstrucció, a una nova construcció de valors i principis.

Altrament, la filosofia postheideggeriana ofereix —juntament al gir lingüístic— un gir hermenèutic que es troba present en el mateix *Ésser i Temps* (1927). D'alguna manera, a través del lligam Heidegger-Gadamer es pot entroncar —en un viatge vers el passat— amb Dilthey, un dels pedagogs desaprovats per Colom que opta —quasi bé sense reserves— per Dewey. No recordarem aquí, per manca d'espai, les crítiques d'Eugeni d'Ors al pragmatisme de Dewey (a qui va introduir a Catalunya en una data tan primerenca com la de 1907), però sí que potser sigui convenient remarcar la necessitat d'uns valors que narrativament donin sentit a la història i a la tradició pedagògica, aspectes que queden eliminats de soca-rel en el plantejament del professor Colom, que fa la impressió que es mou en el pla d'un presentisme relativista. Nogensmenys, quan hom llegeix la *Carta sobre l'humanisme* (1946) de Heidegger, hom troba un seguit de possibilitats pedagògiques que tampoc són presents en el treball del professor Colom, a qui —amb independència d'aquests comentaris— sempre s'ha de llegir perquè les seves aportacions incorporen un plus de provocació que esperona obligatòriament el nostre enginy pedagògic.