

ABSTRACCIÓN Y FINITUD: EDUCACIÓN, AZAR Y DEMOCRACIA¹

Richard Smith
Universidad de Durham, Inglaterra

Imagina el hombre abstracto, sin la guía del mito —educación abstracta, costumbres abstractas, derecho abstracto, el Estado abstracto.

Friedrich Nietzsche, *El Origen de la Tragedia* § 23.

Para mí Wittgenstein descubre la amenaza o la tentación del escepticismo en la manera en que los esfuerzos para solucionarlo continúan su trabajo de negación. La cuestión es de qué es esta negación. Algunas veces digo que es de la finitud, otras veces de lo humano. Estas son difícilmente respuestas finales.

Stanley Cavell, *Conditions Handsome and Unhandsome*, p. 23.

I. La guía del mito

En una escuela de infantes, en una de las regiones más desfavorecidas del Reino Unido, la clase de lecto-escritura estaba en progreso. El tema era el “embolismo”. En el lenguaje inglés algunas sílabas con sonido similar se escriben de diferente manera: “-er” y “-ur” por ejemplo, y los niños deben aprender cómo escribir las palabras que contienen estos sonidos. “*Father*”, pero “*blur*”.

“Further”, pero “herd”. “Murder”. Mientras tanto, detrás de las ventanas, a lo largo del camino que pasa por la escuela, una escena rival competía por la atención de los niños: un funeral. Al frente de la lenta caravana fúnebre caminaba un diminuto sepulturero, cargando un bastón y vistiendo un sombrero alto negro (“¡Un mago!” cuchichearon los niños). Detrás de la caravana, una procesión de camiones de bombero, cuyo color rojo y accesorios de latón casi lastimaban la vista: se trataba del funeral de un bombero, o matafuegos como solía conocerse. Y detrás de los camiones de bombero moviéndose más lentamente de lo que jamás se haya visto antes, una procesión de vehículos más pequeños. La maestra se apresuró a alejar a los niños de las ventanas y de un espectáculo que le pareció tan mórbido. Además, la clase de lecto-escritura debía continuar. “Stern, turn, burn”.

El asunto no consiste en criticar a la maestra. Ella no es más que una persona de su época, y su época y la nuestra no se encuentran cómodas con esa escena. Es perturbadora. Tiene una fuerza casi elemental: parece venir de un mundo remoto —el de Charles Dickens, tal vez. Los niños ciertamente reaccionaron a ella, embelesados en su atención y sobrecogidos por el incomprendible respeto que la escena les imponía. Se observará el mismo embelesamiento si se les cuenta la historia de la Reina de las Nieves (“y ella le dijo a Kay que si él podía mover los bloques de hielo para formar la palabra ‘eternidad’ le daría el mundo, y un par de patines”) o si se les lee una versión de *Caperucita Roja* que procede con determinación y sin condescendencia, o si se les platica qué le sucedió a Odiseo en su largo viaje a casa desde Troya.

Nietzsche piensa que necesitamos el mito, porque una cultura que recurre al mito será menos propensa a lo que él llama socratismo, que es la perniciosa tendencia a racionalizar, a confiar en la razón en exceso y en contextos donde la razón tiene poca cabida. Es más, el mito se encuentra en el corazón de nuestro sentido de lo trágico, y a la vez tiene la función vital de recordarnos que no tenemos el poder de lograr todo. Por naturaleza nos esforzamos por progresar, por construir defensas contra la insensibilidad del destino (nuestras posesiones, nuestro *curriculum vitae*, incluso nuestras relaciones), pero el sentido de lo trágico puede rescatarnos de la peligrosa suposición de que podemos hacernos perfectos a nosotros mismos. A continuación daré a conocer algunos comentarios sobre por qué pienso que esto es particularmente relevante para las culturas occidentales en la actualidad.

En particular, los antiguos griegos pensaban que la tragedia mantiene vivo nuestro sentido de la contingencia pura de las cosas: de la propensión del azar para intervenir en los aparentemente bien ordenados asuntos humanos, de la base sobre la que construimos nuestros logros para revelarse tan frágil como el papel, y abrirse ante nuestros pies la mayor parte de las veces en el mismo punto donde parecía ser más sólida. No es sólo que el desastre pueda ocurrir, simplemente con estar en el sitio equivocado en el tiempo equivocado. Es más bien que tendemos a sobre-confiar, la *soberbia* griega, en nuestras propias capacidades: nuestra destreza intelectual, nuestra habilidad para hacer que el mundo responda a nuestra voluntad. Podemos dirigir barcos a través de los mares en medio de olas y tormentas, arrear caballos para arar la siempre fructífera tierra, atrapar las aves del aire, construir ciudades, y aprender a hablar y razonar (Sófocles, *Antígona* 11. 332 ss.). Podemos hacer muchas cosas maravillosas, impresionantes, e incluso cosas terribles (la palabra griega *deina*, que Sófocles usa aquí tiene todos estos significados). La contingencia del mundo radica en su poder para revelar nuestra confianza como inadecuada, incluso, o quizá de modo especial, allí donde está más firmemente apoyada, y sobre las bases más racionales.

La obra de Sófocles *Edipo rey*, frecuentemente considerada como la tragedia griega por excelencia por otras razones —tales como su capacidad para inspirar compasión y sobrecogimiento y para producir catarsis— ejemplifica considerablemente el funcionamiento de la contingencia como se describe anteriormente. Se recordará que Layo y Yocasta, rey y reina de Tebas, abandonaron a su bebé varón en la ladera de una montaña con sus tobillos atravesados con un clavo, en respuesta a un oráculo que dijo que el niño mataría a su padre y se acostaría con su madre. Un campesino encontró al bebé, le llamó “Edipo” o “pie-hinchado”, y lo entregó a los reyes de Corinto quienes criaron al niño como si fuera su propio hijo. Cuando el niño se hizo adulto circularon rumores en Corinto acerca de sus orígenes que provocaron que Edipo visitara el oráculo en Delfos en busca de la verdad. El oráculo confirmó lo que Layo y Yocasta habían escuchado antes: Edipo estaba predestinado a matar a su padre y acostarse con su madre. Horrorizado con esta perspectiva, y olvidando entonces tal vez que se le había dado razón para dudar de su linaje, Edipo decidió jamás volver a Corinto. En su camino cerca de Tebas tuvo un altercado con un hombre que viajaba en carruaje. En la pelea que tuvo lugar a continua-

ción el hombre le golpeó y Edipo lo mató —un hombre suficientemente mayor como para ser su padre. Continuando ahora hacia Tebas, Edipo descubrió que la ciudad estaba afligida por la monstruosa esfinge con una plaga que no podía desaparecer hasta que alguien solucionara la adivinanza de la esfinge: ¿qué es lo que anda sobre cuatro patas al amanecer, sobre dos al mediodía y sobre tres al atardecer? Edipo, asiduamente racional, o como diríamos ahora despierto, con habilidad para dar en el clavo y entendimiento, vió la respuesta: la humanidad, gateando en cuatro miembros, caminando en dos piernas, apoyándose en un bastón. El héroe que había liberado a Tebas de la esfinge y de la plaga recibe en matrimonio a la recientemente viuda y desconsolada reina: una mujer suficientemente mayor como para ser su madre.

La contingencia consiste aquí en que Edipo se encuentre en esa encrucijada en particular, de todas las encrucijadas en Grecia, en ese momento específico, y confiando alegremente que todo se ha solucionado de la mejor manera posible. Desde luego, para cumplir con el oráculo mientras se trata de escapar de las consecuencias que predice se requiere un tipo de determinación cultivada al punto de la estupidez: por lo que la sobre-confianza parece ser tanto la causa como el efecto de la tragedia de Edipo. Su sensatez, como parecía, de distanciarse de Corinto, es su perdición. Existen modernas variantes del mismo tema. Recuerdo un drama de televisión de hace unos treinta años que trataba sobre una persona aparentemente normal que era de hecho un robot portando un dispositivo nuclear. El robot, se sabía, detonaría la bomba si pronunciaba ciertas palabras que se le habían programado. La primera tarea parecía ser entonces convencer a la “persona” de que era un robot (la lógica de esto no es del todo clara, o me falla la memoria). Finalmente convencido, el robot-persona declaró, “Pero si no soy... entonces debo ser...” momento en el cual se observa un destello y la pantalla se queda en blanco. Un elemento del tema aquí subyacente podría recordarnos a Rick Deckard, el cazador de réplicas de *Blade Runner*, a quien finalmente parece asaltarle la idea de que él mismo puede ser un réplica.

En todo caso la profunda estupidez de Edipo merece estudiarse. No sólo matar y casarse con gente de la generación de sus padres —¿fue simplemente su obsesión de que era de sangre real, de la casa de Corinto? Nunca parece haber mirado *abajo*— abajo a los pies que contaban una historia, si sólo él hubiera podido escucharla. Porque Edipo, casi de manera única, no caminó

sobre cuatro miembros en la mañana, porque sus pies fueron atravesados por un clavo y había llevado las marcas desde entonces. Su estupidez y un cierto tipo de saber —la inteligencia con que solucionó el acertijo y ganó el trono— son semejantes. Es debido a este saber que Edipo es un emblema, si tan sólo atendemos correctamente a la historia.

Sófocles está ofreciendo un diagnóstico de “saber”: una crítica a su fragilidad como un modo de ser en el mundo, y una explicación de la manera como toma el control de una cultura... *Edipo Tirano* es un relato de abandono. Edipo es abandonado por sus padres, y en respuesta a ello, él se abandona así mismo al pensamiento... Actúa como si el pensamiento pudiera compensarlo de su pérdida, pero como no puede haber compensación, el pensamiento tiene que hacerse tan entusiasta, y tan frágil, que lo ciega de cualquier reconocimiento de pérdida. (Lear, 1998, pp. 47-48)

II. Educación abstracta

Un tipo de saber se ha apoderado verdaderamente de la educación, al menos en los contextos en los que estoy personalmente familiarizado. Parece ser que no es suficiente con saber en muchos de los sistemas educativos de occidente: debemos saber también que sabemos. Alumnos y estudiantes son persuadidos a no meramente aprender, sino a aprender cómo aprender: a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, y desarrollar estrategias y habilidades metacognitivas.² La afirmación que sigue, de un programa de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (*Teaching and Learning Research Programme*) bajo los auspicios del ESRC (*Economic and Social Research Council*) es revelador:

Como ahora el conocimiento avanza rápidamente, incrementar los estándares educativos en la escuela significa que los alumnos no necesitan solamente aprender sino también aprender cómo aprender como una preparación esencial para el aprendizaje de toda la vida. Para promover esto, los maestros necesitan saber lo que pueden hacer en sus clases para ayudar a los alumnos a adquirir el conocimiento y las habilidades del aprender cómo aprender.

Una revisión del plan de estudios y de las cualificaciones de jóvenes de 14 a 19 años en el Reino Unido utiliza el mismo tipo de lenguaje. Los jóvenes deben ser preparados con las “habilidades y autoconocimiento necesarios para ejecu-

tar sus elecciones efectivamente” (§ 22);³ “Todos los aprendices deben ser enseñados y apoyados para revisar su aprendizaje y logros, comprender los caminos abiertos a ellos, y tomar decisiones bien informadas” (§ 51). En la educación postsecundaria no universitaria los estudiantes son alentados a identificar su propio estilo de aprendizaje —kinestésico, interpersonal, lingüístico, icónico— con la finalidad de que parezca posible para ellos conocerse a sí mismos como aprendices antes de que hayan llegado a saber cosa alguna: un éxito sorprendente. Las universidades en el Reino Unido requieren ahora que sus estudiantes participen en Programas de Desarrollo Personal (PDPs). Los estudiantes son exhortados a examinar las habilidades y competencias clave asociadas con sus estudios con el propósito de tener en claro cuáles han adquirido (las mejores para venderse a empleadores potenciales, tal vez) y cuáles necesitan aprender todavía. Por consiguiente, un estudiante en su tercer año de estudio por ejemplo, será capaz de elegir módulos que añadan habilidades faltantes a su curriculum (porque por supuesto estos módulos darán cuenta inequívocamente de las habilidades que ofrecen).

Tal parece como si el ego cartesiano nunca hubiera sido desafiado: como si nuestra más alta imagen de la humanidad fuera la de individuos transparentes a sí mismos, enteramente confiados de que no son robots ni réplicas, que sus pensamientos y sentimientos no podrían ser el resultado de traviosos demonios o de experimentos *in vitro* con sus cerebros en alguna lejana galaxia. Los aprendices de esta nueva utopía parecen mantenerse milagrosamente por encima de todas las corrientes literaria, histórica y filosófica que pudieran haberse filtrado en sus almas, capaces de inspeccionar todo lo que se ha metido en ellos, juiciosamente en control de sí mismos. Nunca descubrirán presumiblemente que se están convirtiendo en un contemporáneo de Shakespeare, o que los ritmos de la poesía de Hart Crane se han hecho parte de ellos, y que no pueden ahora ser desatendidos. No caminarán por las calles en medianoche con el Wittgenstein que se les ha metido bajo la piel, ni llegarán a obsesionarse con el último teorema de Fermat. Serán, en suma, muy fríamente racionales, muy bien equipados con habilidades metacognitivas, como para distraerse y perturbarse de ese modo.

Desde luego que hay buenas razones para este interés en aprender cómo aprender. ¿Quién querría regresar a los días en los que un curso universitario estaba allí por ningún otro motivo aparentemente más que porque siempre

había estado, su objeto y razón —y por tanto lo que se suponía que obtendrías de él y cómo se suponía que lo abordarías— eran en gran parte oscuros? Sin embargo el énfasis en estas habilidades desplaza la educación lejos de un grupo de ricas y complejas materias y disciplinas (matemáticas, historia, los poemas de Keats) en las que podemos sumergirnos y perdernos, hacia un sistema cerrado (*cf.* Bill Readings, 1996, p. 126) donde todo puede ser transparente sólo porque todo ha sido reducido a lo que puede trazarse con detalle y hacerse explícito.

Estamos familiarizados también con la manera como la educación se ha hecho en muchos países objeto de procesos de inspección y auditoría: donde todo debe ser declarable, bajo pena de ser considerado inexistente. En esto la educación es como otro servicio de los que Vattimo (1992) llama la “sociedad transparente” y Power (1997) la “sociedad auditora”, caracterizado por lo que Power llama “rituales de verificación” más que de confianza. Una manera de entender estos desarrollos es como una consecuencia del modo como la educación ha sido considerada cada vez más en términos económicos e industriales. La concentración de la educación en habilidades y competencia se sigue de los modelos tayloristas de producción. En el pensamiento neo-liberal todas las transacciones humanas se consideran como formas de intercambio económico. Cope y I’Anson (2003) señalan que “dentro de este proyecto, la educación ha sido discursivamente reestructurada de acuerdo con la lógica del mercado, y con la política educativa cada vez más colonizada por iniciativas de política económica”, con la educación consecuentemente transformada en la adquisición de conocimiento instrumental y habilidades comercializables.

Deseo sugerir que uno de los muchos efectos de esta insistencia en contemplar la educación en términos puramente económicos, consiste en un tipo de amnesia con respecto a la contingencia y la finitud. Que nuestras vidas están sujetas al azar y que están circunscritas por todo tipo de eventualidades sobre las que tenemos poco o ningún control, incluyendo desde luego la eventualidad de nuestra propia muerte, parece estar despreciada de alguna manera, dejada a un lado, por el esfuerzo perfeccionista de tener métodos de enseñanza minuciosamente efectivos, escuelas que sean organizaciones totalmente confiables, programas estatales que dejen Nada al Azar (*Nothing to Chance*),⁴ o aún por aquellos que prometen ser tan panópticos y todo abarcantes cuyo resultado sea Ningún Niño Dejado Atrás (*No Child Left Behind*).⁵ Ésta debe

ser la tendencia de una filosofía derivada del taylorismo, porque el deseo general de ese movimiento industrial es convertir la producción en un proceso uniforme del que se ha suprimido el azar mediante líneas de ensamblaje automáticas que eliminan la falibilidad de los seres humanos completamente. Tal concepto de educación es ciertamente abstracto al tratarla como si se hubiera separado —abstraído— de la condición más característica de la vida humana.

Existen, según sugiero, dos consecuencias preocupantes en particular de esta abstracción. Una, que retomaré en la siguiente sección, reside en la dificultad de encontrar el lenguaje, y mucho más aún ejercerlo, para un tipo de educación que sea respetuosa, y conformada por las demandas de la contingencia humana. La segunda, que se relaciona con la primera, se refiere a una tendencia perturbadora, la cual no soy el único en descubrir entre la gente joven a quien enseño, estudiantes universitarios principalmente entre las edades de dieciocho y veintidós años. El número de estudiantes preocupados y deprimidos —lo suficientemente graves para buscar consejo, medicamento u orientación— parece estar incrementándose a un ritmo extremadamente alarmante. Muchos de estos estudiantes, cuando se les cuestiona amablemente, expresan el temor de que si bien hasta el momento han sido exitosos en su educación, están ahora a punto de fracasar completamente. El conocimiento, las habilidades y la determinación que hasta ese momento les habían servido bien se han agotado. El desastre se acerca. La palabra “perfección” se menciona frecuentemente en estas conversaciones.

Como mencioné, no soy el único en identificar esta tendencia. Un artículo reciente de Sara Rimer (6 de abril de 2004) en el *New York Times* comienza: “Estaba propuesta como una declaración contra el tipo de perfeccionismo que impulsa a algunos estudiantes del Bowdoin College a pasar dos horas al día en la banda caminadora”. El College está preocupado por el “creciente número de estudiantes que buscan ayuda por circunstancias relacionadas con el estrés en el campus y las expectativas de unos padres con mentalidad consumista”. Están conscientes de que existe una “contradicción inherente en sus nuevos esfuerzos para compensar el estrés y alentar los placeres de la reflexión y del tiempo libre. Después de todo, fue la conducta multifuncional, hiperorganizada, y sintetizadora la que ayudó a algunos estudiantes a que fueran admitidos a sus escuelas en primer lugar”. Los padres son vistos como una parte importante del problema: en lugar de considerar la adolescencia

tardía como una etapa para aprender por ensayo y error “muchos padres ponen su mayor energía en tratar de eliminar el error”. Un portavoz del College sugirió que los padres “estaban creando una generación de estudiantes temerosos de enfrentar riesgos”.⁶

Se tiene una cultura de saber, entonces; de un auto-conocimiento unidimensional que establece la transparencia como un ideal; de un tipo peligroso de perfeccionismo; de una educación que descuida o falsifica la condición humana de contingencia. ¿Cómo hemos llegado a esto?

III. La evasión de la contingencia

No hemos aprendido de los pensadores que nos dijeron que esta contingencia y finitud es nuestra condición natural. Hemos interpretado la obra de Sófocles como si Edipo fuera edípico —como si Edipo estuviera expresando el deseo inconsciente freudiano de matar a su padre y dormir con su madre, cuando no hay evidencia de deseos edípicos en la obra (Lear, 1998, pp. 39-40), y como si los deseos edípicos fueran ellos mismos leyes invariables de desarrollo. Como si Freud mismo hubiera propuesto el psicoanálisis como una cierta cura, cuyas técnicas pudieran confiadamente ser enseñadas y aprendidas. Adam Phillips (2002) argumenta convincentemente que Freud se muestra por lo general ambivalente en cuanto a la proposición de que el psicoanálisis posea técnicas, una posibilidad que parece destruida por la mera idea de inconsciente, ese “saboteador del mundo de las reglas del ego y de los procedimientos metodológicos. En efecto, desde un punto de vista psicoanalítico seguir una regla puede ser re-descrito como una neurosis obsesiva” (pág. xx). Phillips nos ofrece un Freud diferente del que muestran sus biógrafos, quienes describen un hombre, un científico, bajo control hasta el final, incluso en lo que respecta a su propia muerte. Como Darwin, Freud puede comprenderse más bien como quien nos recuerda, o incluso celebra, la contingencia y la impermanencia: preguntándose simplemente cómo la vida puede ser vivida “con lo que queda”, justamente como Darwin puede ser entendido como preguntándose “¿Cómo debemos vivir si tomamos la irrecuperable temporalidad seriamente?”. (1999, p. 46)

De acuerdo con Darwin y Freud fue nuestra incesante, imperdonable afición a las variedades disponibles de perfeccionismo —para exaltar nuestros ideales— lo que continuamente nos humilló. Había una inclinación al pesimismo en nuestra elección de ideales espurios, imposibles para nosotros; como si de alguna manera nos hubiéramos convertido en adictos a mirar decepcionantes en nuestros propios ojos. (*Ibid.*, p. 129)

Con todo, también el Darwin que se nos ha transmitido ha sido convertido en un promotor de certidumbre: la certeza, como Morson (1998, p. 300) se queja, de que “la selección natural asegura lo óptimo porque cualquier cosa menos que lo óptimo se extinguiría”. Darwin, en contraste, enfatiza las rarezas y los callejones sin salida de la evolución —los pájaros sin capacidad para volar y los topos ciegos (y, podemos añadir, *homo sapiens* procediendo ocupadamente en hacer el planeta inhabitable)— y se recuerda a sí mismo nunca decir de una especie que es más superior, ie más perfecta, o más inferior. Este es el Darwin quien afamadamente escribió de la naturaleza como “torpe” y “descuidada” más que como poseedora de leyes inexorables: “Qué libro podría escribir un capellán del diablo sobre los torpes, despilfarradores, descuidados, bajos y terriblemente crueles trabajos de la naturaleza”.⁷

Para Darwin, las imperfecciones eran la marca de un progreso histórico. Un artífice perfecto podría crear un ser humano perfecto, pero un organismo que era una capa de acumulaciones y adaptaciones cada una de las cuales tiene que arreglárselas con el material a la mano, podría únicamente ser el resultado de un proceso histórico colmado de contingencias y cambios imprevistos. (Morson, p. 301)

Como Richard Rorty (1989) ha sugerido, nuestra capacidad para aceptar la contingencia de las cosas podría haber sido mayor si Darwin, en lugar de Newton, se hubiera tomado como el modelo de pensador científico y guía de la “Naturaleza y las leyes naturales”.

La filosofía también ha tratado de evadir la contingencia. Gran parte del libro de Richard Rorty *Contingency, Irony, and Solidarity* (Contingencia, ironía y solidaridad) (*Ibid.*) puede leerse como un argumento a este respecto. El error de esta evasión puede también leerse muy satisfactoriamente a partir de la recepción de los textos que son tomados usualmente para inaugurar la filosofía occidental sistemática, los diálogos platónicos. Considérese por ejemplo cómo

han sido tomados frecuentemente para expresar doctrinas platónicas, tales como la de las Ideas,⁸ disfrazadas de manera misteriosa con bromas entre los interlocutores, detalles biográficos acerca de ellos (como ocurre al inicio del *Teeteto*) o incluso descripciones sobre la ubicación del diálogo (*Fedro*). En cuanto a la educación, es un escándalo menor cuántos escritores se han contentado con identificar las opiniones de Platón sobre educación con las conclusiones que emergen de *La República*, infanticidio eugenésico (*La República* 460), incluyendo la abolición de la familia y las guarderías comunales.

La lectura literal, abstracta o autoritaria anhela aquí lo universal y metafísico y fracasa al registrar lo particular y físico. No obstante, es este último el que tiene muchas cosas de las que podemos aprender. Por ejemplo, la enseñanza que se encuentra en los primeros diálogos es presentada como ocurriendo como resultado de encuentros azarosos con ciertos individuos, cuyos caracteres —de *El Teeteto*, por ejemplo— son mostrados con algo de cuidado.⁹ *La República* se desarrolla simplemente porque Polemarco, el hijo de Céfalo, alcanza a Sócrates y a Glaucón en su camino de vuelta del Pireo e insiste en que lo acompañen de regreso a su casa. *El Eutifrón* comienza con un encuentro casual entre Sócrates y Eutifrón en el Pórtico del Rey. *El Fedro* tiene como palabras de apertura el saludo de Sócrates a Fedro, a quien se ha encontrado mientras el segundo se dirige fuera de Atenas para meditar un discurso del sofista Lisias: “Mi querido Fedro, ¿de dónde vienes, y adónde vas?” (¡qué casualidad pretender enseñar a alguien cuando no sabes de dónde viene! Realmente Sócrates debe estar familiarizado con el estilo de aprendizaje de Fedro y establecer, antes de proseguir, qué habilidades y competencias ha adquirido ya). Comentarios similares podrían hacerse acerca de muchos de los otros diálogos.

La diferencia aquí no está entre los encantadores pero ligeramente filosóficos primeros diálogos por un lado, y las muy desarrolladas tesis epistemológicas y metafísicas de los trabajos posteriores por el otro, tales como *La República*, *Las Leyes* y el *Timeo*. La diferencia es más bien entre dos maneras de pensar y practicar la filosofía. En una, filosofía es el nombre del proceso animado por el cual gente corpórea, realista y tal vez verdadera es retada a examinar sus ideas y prejuicios y a pensar más cuidadosa y ricamente. Muchas veces caen en la confusión, *aporía*, y muy pocas ofrecen alguna respuesta. Muchos de los diálogos, como es bien sabido, no terminan “satisfactoriamente”. En la otra, la filosofía se concibe como una colección atemporal de adivinanzas sobre por

ejemplo la naturaleza del conocimiento, si las experiencias de otros son como las nuestras, y si tenemos libre voluntad. En esta concepción, los diálogos “despiertan y estimulan el alma, incitándola a la actividad racional en lugar de adormecerla en una pasividad narcotizada” (Nussbaum, 1986, p. 127) y Platón debe ser acreditado menos con doctrinas eternas que lo que Seery (1996, p. 76) llama “una pedagogía astutamente autodepreciativa”.

Existen a su vez dos amplias y correspondientes concepciones de la educación —siendo la filosofía, en palabras de Dewey (Dewey 1916, c. 24), “la teoría de la educación en sus fases más generales”— y en particular de la educación superior. La primera insiste en el contacto directo entre individuos que implica algún conocimiento mínimo de la persona. Esta es muy bien captada por la insistencia de Newman en *The Idea of the University* (La idea de universidad) (I. vi. 8) en que la universidad debe “conocer a sus niños uno por uno”.¹⁰ Esta concepción subyace al sistema de tutorías Oxbridge y otros esquemas que toman a éste como su modelo, y es por tanto fácilmente ridiculizada como anticuada y elitista. La segunda concepción se deriva en parte de la tradición idealista alemana, en que las universidades son consideradas como “instituciones estatales, que suministran especialistas que puedan contribuir al desarrollo del estado, y [como] sitios de investigación sistemática, particularmente en ciencia” (Barnet, 2003, p. 146). En esta concepción hay más interés por hacer investigación que por enseñar, y la enseñanza tiende a ser concebida en gran parte en términos de técnicas para la diseminación de la información (el internet, aprendizaje a distancia, plataformas interactivas, grupos de discusión en línea). El contraste aquí es de alguna forma crudo, pero sospecho que es reconocible por cualquiera que haya trabajado en una universidad británica o norteamericana en los últimos años.

En resumen, la búsqueda modernista —algunos dirían de la Ilustración— de equidad y eficiencia aparta la contingencia de la universidad. Con la contingencia otras muchas cosas desaparecen: principalmente la posibilidad de una relación entre un maestro particular y un alumno particular a la manera como Platón la presenta tan cuidadosa y conmovedoramente en sus primeros diálogos. Tal relación es, como escribe Rorty, una cuestión que depende de “las chispas que saltan de un lado a otro entre maestro y estudiante” (1999, p. 126).¹¹ Tales chispas son la fuente de realización de las formas de libertad humana que de otro modo no pueden imaginarse. Maestros vivos y autóno-

mos, en lugar de paquetes de aprendizaje interactivo (*Ibíd.*, p. 125: Rorty escribe “terminales de computadora”, pero desde luego la tecnología avanza), representan esa libertad enseñando lo que saben íntimamente y con celo apasionado, “sin considerar algún fin más general, mucho menos cualquier plan institucional” (*Ibíd.*). Y eso desde luego involucra un riesgo considerable —el de exponer aquello que se ama al escrutinio y tal vez al rechazo.¹²

IV. El estado abstracto

Recuérdese la infeliz condición de la educación como la describí en la Sección II. Jóvenes empujados por un tipo de perfeccionismo, temor al fracaso, atrapados por la idea de que cualquier cosa inferior a rotundas calificaciones de “excelencia” traerá desastre y disolución. Sus maestros, entretanto, no se les permite descansar satisfechos con lo que podría llamarse un conocimiento ordinario del rendimiento de sus alumnos y estudiantes, sino que constantemente se les requiere mostrar evidencia, desplegar sus criterios —y sin duda los criterios para *esos* criterios, tomar nota de las reuniones, documentar conversaciones, registrar y dar cuenta. Y todo en el nombre de esa muy razonable transparencia que, demandando que todo sea mostrado y abierto a la auditoría y la inspección, llega a ser obsesiva con la preocupación de que está siendo *meramente* mostrada, de manera que todo el proceso constantemente se alimenta de su propia neurosis.

Me parece que esto es una manifestación de escepticismo, entendida como la preocupación de que nuestra experiencia no es propiamente segura para el mundo, que lo que parecemos percibir no es la verdad allá afuera sino una fabricación aquí, dentro de nosotros mismos: que lo que tomamos por real puede estar meramente replicado. Tal vez nosotros mismos somos réplicas repletos de memorias falsas, como en la película *Blade Runner*, criaturas que como Edipo ocultan su temor de no pertenencia con un velo de saber. Este escepticismo es una fórmula de lo que Cavell (1990) llama “desesperación”. Está allí en la locura del Rey Lear quien no puede responder al amor ordinario sino que necesita tenerlo cuantificado y auditado. Como Eagleton (2003) observa, esto se relaciona con el deseo de Lear por la abstracción, su fantasía de

incorporeidad.¹³ Está ahí en la neurosis que en un grado o en otro corre a través de la educación formal contemporánea en occidente.

Hay quizá tres amplias maneras de responder a este escepticismo y a lo que trae consigo. La primera es mostrar constantemente cómo el escepticismo es injustificado: que nuestro conocimiento ordinario del mundo y de otras personas será en general suficientemente bueno en el sentido de que no le añadimos nada aduciendo bases o criterios. Ambicionar tales bases o criterios, como Raimond Gaita (2003, p. 52) lo manifiesta, nos hace espectadores en el mundo, situándonos tranquilamente arriba de él y de sus riesgos en lugar de hacernos parte de él, total e inextricablemente atrapados en sus contingencias. Esta respuesta toma una forma wittgensteniana bastante familiar, tal vez como la desarrollada por Stanley Cavell, y es una tarea incesante porque, como Cavell escribe en la cita que encabeza este artículo, el escepticismo es una tentación constante y luego la urgencia de solucionarlo tiende solamente a re-instalarlo. Es la disolución del escepticismo, más bien, lo que debemos emprender, aceptando que nuestro conocimiento ordinario del mundo nace y termina en la finitud; es agreste y ultimadamente inseguro. Y esto no dejará de ser así por más meta-análisis que hagamos o por muchos millones de estudiantes que analicemos (cp. *n.* 1).

La segunda respuesta consiste en considerar la búsqueda de certeza y de un fin a la duda como síntomas característicos de la modernidad y por lo tanto como potencialmente curables, o cuando menos abiertos al mejoramiento, mediante los tratamientos ofrecidos por escritores que han explorado los daños y contradicciones del proyecto modernista. Si por ejemplo el significado no puede ser jamás restringido sino que está siempre sujeto a aplazamiento, si los signos apuntan siempre sólo a otros signos, entonces debemos aprender a vivir sin la posibilidad de apelar finalmente al conocimiento de los orígenes, o a verdades auto-autenticantes, que constituyen lo que ha sido llamado la “metafísica de la presencia”. Merece la pena recordar aquí que un asunto en juego entre versiones más y menos radicales de “postmodernismo” —utilizando ese término vago por conveniencia— consiste en si debemos y podemos verdaderamente vivir con sinrazón (e incertidumbre) o si nuestros intentos para llevarlo a cabo sólo la admiten en forma domesticada. Cuando Derrida (2001) le reprocha a Foucault haber leído la primera *Meditación* de Descartes meramente como “una alegoría de la razón al momento de establecer su vo-

luntad-de-poder sobre la verdad” (Norris, 1987, p. 215), su queja consiste en que Foucault ha restablecido el poder de explicación de la razón y que, por consiguiente, ha condenado la locura a ser el marginado y excluido “otro” del discurso racional, en una forma muy similar a como Foucault interpreta que Descartes mismo hace. Esta segunda respuesta, luego, tiene el poder de enfocar el escepticismo y la desesperación de un modo particularmente trascendental.

La tercera respuesta comienza a partir de la aceptación de que somos en efecto oscuros a nosotros mismos y que continuaremos siendo así. Nunca entenderemos totalmente el significado de nuestros deseos. Contemplar a los seres humanos de esta manera es separarse de la visión común de democracia en occidente. Esta visión, escribe Lear (1998, pp. 28-9):

Trata a los humanos como átomos políticos expresadores-de-preferencias, y presta poca atención a la estructura subatómica. Encuestadores profesionales, científicos políticos y especialistas describen la sociedad como un conglomerado de estos átomos. La única irracionalidad que reconocen es el fracaso de estas mónadas expresadoras-de-preferencias para conformarse a las reglas de la teoría de elección racional.

Las democracias neo-liberales que destacan la elección y la satisfacción del votante-como-consumidor ofrecen una concepción de racionalidad profundamente limitada, y este defecto es tal vez más preocupante en el contexto de la educación. Porque la educación, tal vez de manera única entre las prácticas sociales, tiene el papel de formar preferencias y no simplemente de satisfacerlas (Jonathan, 1997).

Nietzsche creía que el surgimiento de la democracia y la tragedia al mismo tiempo en Grecia no era una coincidencia. Él escribe (*El Origen de la Tragedia: ensayo de auto-crítica*, § 4) que “la sincera y rígida determinación de los antiguos griegos por el pesimismo, por el mito trágico, por la representación de todo lo terrible, cruel, misterioso, destructivo y fatal” dio origen a la “locura dionisiaca”, al ditirambo, danza y coro a partir de la cual la tragedia ática se desarrolló. Conforme la *polis* se hacía más democrática, racional y filosófica, con la fuerza remplazada por el argumento, el drama trágico era la fuerza equilibrante, el eco de una edad más antigua y mítica. Lear (1998, p. 30) comenta que el mensaje de Sófocles a los ciudadanos atenienses que acudían al

teatro consistía en que, como Edipo, ignoraban el mundo del significado inconsciente bajo su propio riesgo. “Desde esta perspectiva, los ciudadanos democráticos necesitan mantener una cierta humildad frente a significados que permanecen opacos a la razón humana. Necesitamos estar precavidos de que lo que tomamos como un ejercicio de la razón esconda y exprese también una irracionalidad de la cual seamos ignorantes”.

En resumen, una cultura que es racional, calculadora y utilitaria, que asocia el valor con la elección y la satisfacción cuantificable de preferencias, que está obsesionada por la auditoria y la medición de objetivos, cuyos rituales más significativos ahora parecen ser, en el subtítulo de Power (1997), aquellos de verificación, parece estar en la situación de necesitar algo como el mito, o la tragedia, para traerla a un orden diferente de cosas y que le recuerde la contingencia y finitud de la condición humana. Cavell (1990, p. 52) sugiere que la democracia podría útilmente ser pensada como “la manifestación pública de la situación individual de la adolescencia, el tiempo de las posibilidades bajo presión para acceder a los hechos”. Eso significa, que una de las más vívidas y significativas características de la democracia no es su capacidad para maximizar cualquier condición particular como la libertad, o la felicidad individual. Es más bien su disposición a permitir que una sociedad titubee en la encrucijada (p. 52) preguntándose cuál de sus aspiraciones juveniles por así decirlo desea realizar. Y eso, yo diría, no es un proceso racional simplemente, menos aún uno conocido. Es uno donde necesitamos escuchar otras voces, hablando un lenguaje antiguo y menos abstracto. Si Edipo hubiese esperado y escuchado en su encrucijada entonces las cosas hubieran ido mejor para él. Y desde luego que tendríamos un recordatorio menos de la contingencia y finitud; pero el mito y la tragedia tienen muchos otros.

*

Traducción del inglés por: MC Juan Ignacio González Fernández, del original de Richard Smith, “Abstraction and finitude: education, chance and democracy”, publicado originalmente en los Proceedings of the 9th Biennial Conference of the International Network of Philosophers of Education, Voces de Filosofía de la Educación, Universidad Complutense, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Madrid, agosto del 2004, pp. 34-42.

Bibliografía

- Barnett, R. (2003) *Beyond All Reason: Living with Ideology in the University* (Más allá de toda razón: viviendo con la ideología en la universidad). Buckingham: Open University Press.
- Cavell, S. (1990) *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism* (Condiciones atractivas y no atractivas: la constitución del perfeccionismo emersoniano). Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Cope, P. y I'Anson, J. (2003) Forms of exchange: education, economics and the neglect of social contingency, (Formas de intercambio: educación, economía y la negación de la contingencia social). *British Journal of Education Studies* 51.3, 219-232.
- Dawkins, R. (2003) *A Devil's Chaplain: Reflections on Hope, Lies, Science, and Love* (Un capellán del diablo: reflexiones sobre esperanza, mentiras, ciencia y amor). Londres: Weidenfeld & Nicolson.
- Derrida, J. (2001) "Cogito and the history of madness" en: *Writing and Difference* (Escritura y diferencia). Trad. A. Bass, Londres: Routledge.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*, (Democracia y educación). C. 24, Londres: MacMillan.
- Eagleton (2003) *After Theory* (Después de la teoría). Londres: Allen Lane.
- Gaita, R. (2003) *The Philosopher's Dog* (El can del filósofo). Londres: Routledge.
- Jonathan, R. (1997) *Illusory Freedoms: Liberalism, Education and the Market* (Libertades ilusorias: la educación y el mercado). Oxford: Blackwell.
- Lear, J. (1998) *Open Minded: Working Out the Logic of the Soul* (Mentalidad abierta: solucionando la lógica del alma). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Morson, G. S. (1998) Contingency and poetics, (Contingencia y poética). *Philosophy and Literature* 22.2, 286-308.
- Newman, J. H. (1959) *The Idea of a University* (La idea de universidad). New York: Image Books.

- Norris, C. (1987) *Derrida*. Londres: Fontana.
- Nussbaum, M. (1986) *The Fragility of Goodness* (La fragilidad de la bondad). Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, A. (1999) *Darwin's Worms* (Los gusanos de Darwin). Londres: Faber.
- Phillips, A. (2002) Introduction to Sigmund Freud, *Wild Analysis* (Análisis salvaje). Londres: Penguin.
- Power, M. (1997) *The Audit Society: rituals of verification* (La sociedad auditora: rituales de verificación). Oxford: Clarendon Press.
- Readings, B. (1996) *The University in Ruins* (La universidad en ruinas). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rimer, S. (2004) New lesson for college students: lighten up (Nueva lección para estudiantes universitarios: relájense). *New York Times* abril 6.
- Rorty, R. (1989) *Contingency, Irony, and Solidarity* (Contingencia, ironía y solidaridad). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1999) *Philosophy and Social Hope* (Filosofía y esperanza social). Londres: Penguin.
- Rozema, D. (1998) Plato's *Theaetetus*: what to do with an Honours student (*El Teeteto* de Platón: qué hacer con un estudiante de alto nivel). *Journal of Philosophy of Education* 32.2, 207-223.
- Ryan, A. (2004) "Students need help with two things: shedding the burden of unreasonable expectations and getting away from overprotective parents" ("Los estudiantes necesitan ayuda con dos cosas: deshacerse de la carga de expectativas irracionales y alejarse de padres sobreprotectores"). *The Times Higher Education Supplement*, abril 16, p. 11.
- Seery, J. (1996) *Political Theory for Mortals: Shades of Justice, Images of Death* (Teoría política para mortales: sombras de justicia, imágenes de muerte). Ithaca: Cornell University Press.
- Vattimo, G. (1992) *The Transparent Society* (La sociedad transparente). Baltimore: John Hopkins University Press.

Williams, B. (1998) *Plato: The Invention of Philosophy* (Platón: la invención de la filosofía). Londres: Phoenix.

Notas

1. Un correo electrónico me invitó recientemente a un seminario en la “Serie de Conocimiento y Habilidades para Aprender a Aprender”. Se trataba “acerca de las Intervenciones Educativas Efectivas... Habrá un énfasis en aprender-a-aprender intervenciones que involucren retroalimentación y autoconocimiento”. El conferencista principal es “un experto mundial en meta-análisis y en la síntesis de evidencia sobre lo que ‘funciona’ en la educación”. Una de sus presentaciones será acerca de los “Factores que influyen en el aprendizaje del estudiante: los resultados de un estudio que involucra meta-análisis y 100 millones de estudiantes”.

2. Este es el Interim Report of the Working Group on 14-19 Reform (DfES, Febrero 2004), en la página red <http://www.14-19reform.gov.uk/index.cfm>

3. Este es el título de un programa de Australia del Sur para evaluar la lecto-escritura y la capacidad para calcular en escuelas desfavorecidas de alto-éxito: véase <http://www.thenetwork.sa.edu.au/nltc/>

4. Acta del Congreso de los Estados Unidos, 2002. Véase <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml?src=pb> No se necesita señalar que, de los cuatro “ideales” sobre los que el Acta dice que se fundamenta, “un mayor alcance de metas” encabeza la lista.

5. Después de haber escrito el texto de este artículo encontré que Alan Ryan había comentado sobre el trabajo de Rimer: “hay... algo preocupante sobre la cantidad innecesaria de angustia psicológica que los estudiantes parecen sufrir... Muchos jóvenes encuentran difícil creer que pueden enfrentarse fácilmente a los fracasos e infortunios, y se equivocan en ver qué tanto los fracasos e infortunios son el destino común de la humanidad. Creen, sin razón, que la vida debe ir continuamente bien, y de que algo está mal si no es así... y usualmente la infelicidad llega a sentirse como un fracaso” (Ryan, 2004). Desde luego también estamos prohibiendo que los niños practiquen juegos tradicionales en la calle y en el patio por si acaso se lastimaran (o tal vez más convenientemente por si acaso sus padres demandaran). No es de extrañar que tengamos dificultades para enfrentar el riesgo.

6. En una carta de Darwin a su amigo Joseph Hooker en 1856: citada en Dawkins (2003).

7. Williams (1998, p. 32) escribe que no existe “ninguna cosa tal realmente” como la teoría de las Ideas.

8. Rozema (1998, p. 200) escribe: “El examen de Sócrates es algo tanto específico —el alma (RLP²) de Teeteto, su carácter moral; como particular— el alma de Teeteto, su carácter moral. El interés de Sócrates es personal...”

9. Newman escribe de la universidad como “un Alma Mater, conociendo a sus niños uno por uno, no una fundidora, o una fábrica de tornillos, o un molino de piedra”.

10. Lo que describe Rorty en términos de “chispas” es algunas veces expresado en términos de la dimensión “erótica” de la pedagogía. Yo prefiero la manera como lo expresa Rorty.

11. Mucho de los últimos dos párrafos está adaptado de mi “Dancing on the feet of chance: the uncertain university” (“Danzando a los pies del azar: la universidad vacilante”), por publicarse.

12. Lear no es liberado de esta fantasía hasta que se enfrenta al poder de la naturaleza durante la tormenta en la pradera. Eagleton escribe que “La Naturaleza le aterroriza hasta finalmente abrazar su propia finitud” (2003, p. 182).