

Sobre la relación de la Filosofía y la Educación en el pensamiento del siglo XX. Cuatro perspectivas teóricas

*On the relationship of Philosophy and Education in thought
20th century. Four theoretical perspectives*

JORGE ARMANDO REYES ESCOBAR*

RESUMEN. El artículo explora las posiciones sobre la educación de cuatro filósofos contemporáneos: Hans-Georg Gadamer, Karl Popper, Bertrand Russell y Theodor Adorno. El hilo conductor de la exposición consiste en explorar de qué manera estos cuatro pensadores han examinado la relación entre filosofía y educación tomando como hilo conductor el concepto de experiencia, entendida como la manera en la cual los diversos contenidos (tanto teóricos como prácticos) de nuestra conciencia forman un tejido coherente e inteligible. Tomando como punto de partida a Gadamer, para quien la educación pone de manifiesto el carácter continuo y de cohesión social de nuestra experiencia, la exposición avanza para mostrar de qué manera en las reflexiones filosóficas contemporáneas asoma una preocupación concerniente a los retos y el futuro de la educación: la descomposición de la experiencia, la desintegración de un horizonte cultural común con base en el cual los individuos pudieran formarse y reconocerse como participantes de una cultura.

PALABRAS CLAVE: experiencia escolar, formación, responsabilidad, democracia, fragmentación social.

ABSTRACT. The article explores the positions on education of four contemporary philosophers: Hans-Georg Gadamer, Karl Popper, Bertrand Russell and Theodor Adorno. The common thread of the exhibition consists of exploring how these four thinkers have examined the relationship between philosophy and education, taking as a common thread the concept of experience, understood as the way in which the various

* Doctor en Filosofía por la UNAM. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM e investigador SNI del CONACYT. Mail: jreyesct@filos.unam.mx

contents (both theoretical and practical) of our consciousness form a coherent and intelligible fabric. Taking as a starting point Gadamer, for whom education highlights the continuous and socially coherent nature of our experience, the exhibition advances to show how contemporary philosophical reflections show a concern regarding the challenges and future of education: the decomposition of experience, the disintegration of a common cultural horizon on the basis of which individuals could form and recognize themselves as participants in a culture.

KEYWORDS: school experience, training, responsibility, democracy, social fragmentation.

A MODO DE INTRODUCCIÓN: SOBRE ESCRIBIR HISTORIA(S)

Las siguientes páginas tienen ante sí una tarea difícil: narrar la historia del desencuentro entre Filosofía y Educación. La afirmación probablemente será juzgada con reprobación y con excesiva dureza por el lector. ¿Acaso los últimos 200 años no han visto una colaboración sin precedentes entre la reflexión sobre el quehacer educativo y el pensamiento filosófico? Sí, hay razones para sostener tal pretensión, pero siempre y cuando la relación se observe desde el punto de vista de la pedagogía, no el de la filosofía; y si tuviera que darse cuenta de la recepción de las ideas filosóficas en el terreno de la teoría y la práctica educativas el resultado excedería con mucho los modestos alcances de un capítulo y demandaría un libro propio. Sin embargo, nos encontramos ante una tarea bien distinta, aunque paralela: presentar la relación entre educación y filosofía en los siglos que han moldeado en buena medida el rostro de la modernidad que nos resulta más próximo y familiar, y precisamente en ese ámbito es donde encontramos, por parte de la filosofía tanto un desdén, como una falta de comprensión respecto a lo que acontece y singulariza al ámbito educativo.

Esta condición, empero, no deja de aparecer de manera contradictoria porque, por un lado, no es una tarea imposible encontrar panegíricos en los que se arrojan alabanzas a la unión entre la pluralidad de la educación y la diversidad de enfoques que proporciona la filosofía —y en general las humanidades—, unión que tiene lugar en el espacio de la universidad. Así, el filósofo inglés Michael Oakeshott (2000) aseveraba en 1962:

Algunos creen que una civilización es un acervo de cosas como libros, pinturas, instrumentos y composiciones musicales y edificios, ciudades, paisajes, inventos, herramientas, máquinas, etc. [...] Pero este es un entendimiento demasiado restringido (en realidad muy primitivo) de esa 'segunda naturaleza' (como la llamaba Hegel) que es el contexto de nuestra actividad. El mundo en que nos iniciamos está integrado, más bien, por un acervo de emociones, creencias, imágenes, ideas, maneras de pensar, habilidades, prácticas y maneras de actividad de donde surgen estas 'cosas' [...] una universidad es una asociación de personas situadas en un lugar que tratan de cuidar y atender el capital intelectual total que compone una civilización [...] en una universidad aparece lo que no puede aparecer en otra parte (o no puede aparecer

fácilmente): la imagen de una civilización como una multiplicidad de diferentes actividades intelectuales, una conversación entre distintos modos de pensar. (pp. 181, 185, 187).

¿Podría pensarse una conversación más fructífera entre educación y filosofía? La primera abriría las vías para que la segunda pudiera aparecer como la creadora e impulsora de esas ideas, imágenes y lenguajes que han conformado la civilización occidental; a su vez, la segunda serviría a la primera de conciencia crítica que advirtiera de los riesgos y tendencias a hacer de la universidad un espacio donde sólo prevalezca la concepción primitiva de la educación.

No obstante, a medio siglo de su pronunciamiento, la visión de Oakeshott luce como un planteamiento que en nada corresponde a la realidad que describe Lyotard (1993) en 1979:

El efecto que se pretende obtener es la contribución óptima de la enseñanza superior a la mejor performatividad del sistema social. Una enseñanza que deberá formar las competencias que le son indispensables a este último [...] A partir del momento en que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la idea o emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y los estudiantes. (pp. 89, 93).

Si nuestro intento de exposición de la *historia* en la relación entre educación y filosofía ha de ser posible, es necesario ser capaces de leer en el diagnóstico de Lyotard algo más que una visión pesimista, pronta a servir de ocasión para hacer pronunciamientos de defensa de la presencia de las humanidades en la educación como una forma de hacer frente a una concepción tecnocrática de la educación en la que cada vez impera más la perspectiva del consumidor.

No se trata de denunciar a Oakeshott como un ingenuo ni de criticar a Lyotard por su cinismo, sino de reconocer que durante los pocos años que separan a sus respectivos escritos aquí citados —menos de dos décadas— se trastocó definitiva e irremisiblemente el principio que, además de asegurar los vasos comunicantes entre filosofía y educación, permitía trazar una línea de continuidad entre el siglo XIX y el siglo XX: la transmisión de la experiencia; es decir, que la experiencia, lejos de agotarse en el momento puntual en el que la percepción es afectada por el entorno inmediato, es una red de posibilidades prácticamente infinitas que se ramifica y despliega de una generación a otra. Lo que se ha roto, como advierte Lyotard, es “la preeminencia de la forma narrativa en la formulación del saber tradicional” (*Ibid.*, p. 45).

La hipótesis que se quisiera esbozar en estas páginas es que tal ruptura no puede explicarse en términos coyunturales, como si se debiera principalmente al auge de políticas económicas que bien podrían transformarse radicalmente o desaparecer en un futuro próximo, tal y como le ocurrió al estado de bienestar.

Si en efecto estuviéramos ante un fenómeno coyuntural seguramente encontraríamos que la enseñanza contemporánea se caracterizaría por una aguda crisis de aquello que Luis García Montero (2008) denomina el “contrato pedagógico” que caracterizó a las sociedades ilustradas del siglo XIX: “Del mismo modo que el contrato social quiso asegurar un equilibrio entre los intereses privados y las conveniencias públicas, el contrato pedagógico procuró equilibrar los sentimientos individuales y las razones sociales para educar a los ciudadanos útiles” (p. 36). Sin embargo, si la crisis fuera meramente coyuntural nos encontraríamos en una situación de anomia e incertidumbre debido

a que, *al no existir alternativa real al contrato pedagógico*, los individuos no sabrían con base en qué reglas o en qué expectativas orientar su conducta.

Sin embargo, la situación efectiva es que el contrato pedagógico está en crisis no porque no se sepa qué hacer ante sus fallas y obstáculos; más bien, está en crisis porque prácticamente ha dejado de regir por completo la concepción, planeación e implementación de la enseñanza. Nótese que de acuerdo a este diagnóstico nos encontramos precisamente en la situación contraria descrita por Oakeshott al momento de describir el rasgo fundamental de la educación —en especial la educación universitaria— porque lo que se ha perdido es precisamente el reconocimiento de que es esa “segunda naturaleza” el aspecto distintivo de la civilización que, por ende, aseguraba que el contrato pedagógico no sólo vinculara a los individuos en la sociedad actual, sino que estableciera también un vínculo transgeneracional mediante el cual las generaciones del presente reconocieran que el propósito de la enseñanza era el de transmitir problemas e inquietudes legítimas provenientes del pasado y que habían de hacer las veces de horizonte primordial para situar la enseñanza de las generaciones futuras.

Esta situación no afecta únicamente al modo de entender a la educación heredada del siglo XIX, concepción que en buena medida se cristaliza en la posición de Oakeshott. Cabría decir, en contraste, que las transformaciones en el ámbito educativo reflejan un cambio más profundo, al cual se refiere Lyotard al indicar cómo queda en entredicho “la forma narrativa en la formulación del saber tradicional”, un cambio que más que referirse al modo en el cual entendemos la educación afecta a nuestra manera de entender nuestra relación con el pasado y con el futuro.

Lo que se trastoca, en otras palabras, es la capacidad de la educación para asegurar la conexión del campo de experiencia mediante la transmisión de prácticas, imágenes y lenguajes que nos permitan reconocernos en el pasado y formar nuestras expectativas respecto al futuro; una función que ejemplifica la noción decimonónica de la educación como “formación” (*Bildung*), tema del siguiente apartado.

I. HANS-GEORG GADAMER: LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN

El ya mencionado contrato pedagógico exige cierta toma de distancia entre nuestras prácticas cotidianas y “naturales”, y el asentimiento que les damos, lo cual necesita recurrir a la reflexión, de tal manera que aquello respecto a lo cual tomamos distancia para examinarlo objetivamente no se vuelva ajeno y carente de significado, sino que nos permita apreciar todas las riquezas de sus conexiones. Esto es lo que Hans-Georg Gadamer retoma en el concepto de *formación*.

La *formación* no es algo que acaezca de suyo, no es una facultad inherente a la esencia humana que se actualice por sí sola. La formación es un proceso que acaece en la tradición, pero que no es idéntico a la suma de los componentes de la tradición; es más, ni siquiera es posible dar una definición ostensiva de formación porque no es un objeto, sino que es pura negatividad: una continua negación de determinaciones para elevarse a la universalidad es un ejercicio reflexivo y no un medio:

La formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador. Precisamente en esto el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas [...] Por el contrario, en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella [...] Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la “conservación” es de lo que se trata en la comprensión en las ciencias del espíritu. (Gadamer, 1993, p. 40).

Si la formación fuera un proceso natural o fuera predicada de un macrosujeto, entonces la tradición sería homogénea e indiferenciada; en contraste, la formación sólo puede referirse a la subjetividad, la única capaz de separarse de su particularidad y elevarse a la generalidad, como apunta de nuevo Gadamer: “El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia [...] En este sentido la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana” (*Ibid.*, p. 41).

La formación es reflexiva porque no asume la tradición como un bloque monolítico, sino que se apropia de algunos de sus contenidos dándoles un nuevo sentido. Por eso cuando Gadamer afirma que en la formación nada se pierde, no quiere decir que seamos unos simples títeres de la tradición, sino que potencialmente todo lo vivido puede ser parte de la formación. No todas las vivencias se integrarán en la formación, sino que eso depende de un proceso reflexivo, es decir, racional.

De tal modo, el concepto de formación rompe con la dicotomía razón/tradición porque el ejercicio reflexivo que acompaña a la razón práctica depende de un proceso de formación que no se da fuera de —o a pesar de— la tradición, sino que necesita del sustrato de la tradición para realizar el ejercicio reflexivo de ascenso a la generalidad. La racionalidad, el proceso reflexivo mediante el cual criticamos y defendemos argumentativamente nuestras prácticas sociales o les asignamos un sentido más universal, es histórico, lingüístico e intersubjetivo, y depende de la manera en que los sujetos formados se apropien de la tradición. Por un lado, el distanciamiento que requiere el uso reflexivo de la razón no es un poner en duda la validez de los contenidos de la tradición tomada como un todo para asumir la postura de “Ojo de Dios”, en la que con base en procedimientos puramente formales se discrimina entre contenidos racionalmente válidos y contenidos irracionales. Más bien, el distanciamiento presupone haber asumido y haberse formado en una tradición: sólo formándome en ella puedo elegir qué contenidos asumiré para expresarme y cuáles otros dejaré de lado; el individuo no puede trascender su particularidad si no hay contenidos concretos que pueda negar para elevarse así a la generalidad.

De igual manera, la identidad del sujeto formado no se constituye de manera inmediata, independientemente de factores externos, por el contrario, son la tradición y el lenguaje los que van a constituir a la subjetividad; así, el individuo formado no es nunca un sujeto conciliado, sino un constante distanciamiento de sí. La subjetividad presupuesta en el concepto de formación no implica ninguna afirmación acerca de un supuesto núcleo inmutable de la conciencia que esté siempre presente en cada momento de la acción para asegurar que ésta sea racional y no un producto de una corriente de fuerzas ajenas al sujeto.

II. KARL R. POPPER Y LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA RESPONSABILIDAD

El renombre de Karl R. Popper en el pensamiento contemporáneo se debe sobre todo a su contribución a la filosofía de la ciencia. Sus obras, *La lógica de la investigación científica* (1934) y *Conjeturas y refutaciones* (1963), son aún textos fundamentales de metodología, incluso en áreas distintas al quehacer filosófico. Esta permanencia tiene algo de extraño, pues no se debe a que Popper haya propuesto una teoría omnímoda acerca de las distintas manifestaciones de la estructura de nuestra experiencia, la manera en la cual el lenguaje configura el mundo o el proceso a lo largo del cual la razón se desenvuelve en la historia. En vano buscaríamos en Popper la magnificencia o el carácter trágico que caracteriza a otras propuestas de la filosofía contemporánea. Por el contrario, su planteamiento es sumamente modesto: el trabajo científico requiere de un criterio de demarcación mediante el cual sea posible distinguir entre lo que ha de considerarse como ciencia —lo cual incluye no sólo afirmaciones sobre objetos y eventos, sino también modos de razonar y de registrar observaciones— y lo que no cabe admitir como tal; pero ese criterio de demarcación no se encuentra en propiedad intrínseca alguna de las afirmaciones de la teoría, pues su estatuto de “científica” depende exclusivamente de su capacidad para someter a *falsación* sus hipótesis básicas y verificarlas. Cuando una teoría no está dispuesta a falsear el núcleo de sus afirmaciones fundamentales o cuando éstas son refutadas, entonces no puede pretender más un carácter científico.

En ese sentido el proyecto de Popper se encuentra en las antípodas de la propuesta de Gadamer, pues mientras este último sostiene que, a final de cuentas, todo ejercicio de la razón reposa en el *reconocimiento* de una *tradicción* que condiciona y dirige el horizonte de nuestras investigaciones, Popper hace hincapié en que la racionalidad es inseparable de la *responsabilidad* de los sujetos para admitir que la única legitimación de la verdad de las hipótesis básicas que guían tanto su investigación científica como su forma de ordenar su vida en instituciones sociales, reside en la disposición a sujetarlas a la *falsación*, sin esperar que el tiempo, a lo largo del cual se hayan mantenido o la profundidad con la cual han formado nuestra perspectiva, puedan eximir las de la refutación en caso de que las condiciones de verificación que estas mismas hipótesis establecen no se hayan satisfecho.

Como se acotó en el apartado anterior, el apego de Gadamer a la tradición no significa una aceptación dogmática a los contenidos de ésta; por el contrario, su idea de tradición, entendida como un proceso de transmisión, necesita de la crítica para seguirse ramificando y desplegando. En esa medida, la verdad de la tradición consiste principalmente en la insistencia en que una genuina crítica no puede basarse en una opinión personal —la cual será siempre sesgada y parcial—, sino que tiene que apoyarse en el conocimiento de las diversas maneras en las cuales la tradición nos ha formado al punto de llevarnos a un horizonte tan amplio que nos permite asumir y reconfigurar los contenidos de ésta de un modo totalmente distinto. Ese es el sentido en el cual la tradición es crítica, y es al mismo tiempo el motivo principal para la defensa de una educación humanística: mostrarnos todo el proceso que nos ha llevado a ser lo que ahora somos.

Frente a la posición hermenéutica, el falsacionismo de Popper puede parecer una posición que reduce toda forma de conocimiento legítimo a los estándares de un modelo rebasado de investigación científica. Sin embargo, cuando se juzga su propuesta a la luz de su concepción de la educación podemos ser capaces de discernir su capacidad crítica respecto a la que se desprende del pensamiento de Gadamer.

Si se optó por parafrasear el título de la obra de Paulo Freire para introducir las reflexiones de Popper sobre educación, es porque para este último la educación es un proceso institucional que depende cada vez más de los recursos de los Estados nacionales que tiene como fin primordial hacer que los individuos se responsabilicen de sus propios juicios y acciones; es decir, que se consideren a sí mismos capaces de someter a escrutinio racional cualquier contenido que se les presente sin que medie inhibición alguna procedente del presunto carácter “sagrado” o “tradicional” de éste.

El problema que detecta Popper (1999), es que la educación dista mucho de cumplir con esa tarea:

nuestra educación tanto intelectual como moral está corrompida por la veneración de la apariencia deslumbrante y del carácter ingenioso, por la admiración del modo y manera en el que se dicen y hacen cosas [...] Está corrompida por la idea romántica del esplendor que se despliega en el escenario de la historia, en el que representamos todos nuestros papeles. Se nos educa para no perder de vista a la galería en nuestras actuaciones. (pp. 168-169).

La idea rectora de la crítica de Popper es que tanto en humanidades como en ciencias de la educación tiende a privilegiar los grandes momentos, personajes y acontecimientos, lo cual, si nos detenemos un instante a examinar nuestra experiencia no deja de tener por lo menos cierto aire de verosimilitud: se nos enseña historia tomando como hitos las hazañas de Julio César, Napoleón o “los héroes que nos dieron patria”; recordamos más la anécdota de Isaac Newton y la manzana, que el significado de sus tres leyes de la mecánica. El problema que ve Popper no se detiene en el empleo de estos puntos de referencia para conducir la educación, pues, si así fuera, podría argüirse que si bien centrar la atención en ciertas individualidades nos hace perder de vista los pequeños detalles de los procesos históricos y científicos que contribuyeron de manera decisiva para la formación del conocimiento es un riesgo que se tiene que correr para incorporar paulatinamente a los sujetos al horizonte de la cultura de su tiempo con la esperanza de que las imágenes brillantes dejen paso a la comprensión de los conceptos.

Sin embargo, el principal problema con la educación que detecta Popper es que esta educación centrada en las individualidades sobresalientes termina por diluir toda posibilidad de edificar un sentido valioso de nuestra propia individualidad porque el peso de una educación que tiene como objetivo incorporar conscientemente al individuo en una tradición hace que éste perciba sus propios esfuerzos como inanes y fútiles en el panorama general de la historia del pensamiento; como muchos de nosotros hemos expresado alguna vez: “¿qué puedo aportar sobre un tema cuando ‘X’ —insértese aquí al pensador de su preferencia— ya lo ha dicho todo sobre el asunto en cuestión”; a menos, claro está, que se renuncie a reconocer que lo que se aprende y enseña está siempre sujeto a falsación. Así, por un lado o por el otro, una educación que se entiende a sí misma como formación, como la progresiva familiaridad con los diversos horizontes de nuestra cultura, engendra deshonestidad intelectual:

Reconozco que existe un serio problema en la educación profesional, a saber, el de la *estrechez de miras*, Pero no creo que el remedio esté en una educación ‘literaria’, pues ésta puede provocar otro tipo de estrechez de miras, a saber, un esnobismo agudo [...] No sólo no logra educar al alumno —a menudo destinado a convertirse en maestro— en la comprensión del más grande movimiento intelectual de nuestros días [la ciencia], sino que tampoco consigue inculcarle, frecuentemente, la indispensable honestidad intelectual. (Popper, 1992, p. 571).

No resulta difícil identificar el perfil de la concepción gadameriana de la educación en la crítica de Popper a la educación “literaria”, porque al hacer de las humanidades el eje principal en torno al cual se constituye el horizonte básico de la educación, la posición hermenéutica puede *explicar* de manera satisfactoria cómo los sujetos forman su capacidad para orientarse en medio de las plurales referencias de la cultura; pero a final de cuentas no puede sino *suponer* que, en principio, su pertenencia a la tradición no es incompatible con la actitud crítica. En otras palabras: un modelo de educación basado en la *formación* no esclarece la manera en la cual esta última no debe ser tomada únicamente como la *incorporación* de uno mismo en el proceso, sino también como la asunción de una postura crítica ante ella. Puede esperar que ésta ocurra, pero no nos dice cómo; en cambio, lo que Popper logra iluminar es que el movimiento de prueba y error es una actividad inherente al proceso educativo, no un fracaso vergonzoso que se tenga que omitir en el estudio de los desarrollos de nuestra teoría y práctica: “Sólo una vez que el mundo experimente lo fácil que es errar y lo difícil que es realizar aún el más pequeño progreso en el campo del conocimiento, podrá adquirir una clara noción de las normas de la honestidad intelectual, respeto por la verdad y aprensión de todo autoritarismo” (*Ibid.*, p. 571).

Es necesario matizar el punto anterior para no dar pie a la suposición de que se utiliza la obra de Popper para acusar a Gadamer de autoritarismo y falta de honestidad intelectual. Nada más lejano a la verdad. Más bien, el propósito de las líneas anteriores es conducir la exposición a un punto en el cual pueda hacerse claro que comprender el sentido de la educación exclusivamente en términos de *formación* omite el contexto institucional dentro del cual ha tenido la educación, a partir de lo que en la introducción se denominó el “contrato educativo”: el Estado. Si el modelo educativo inspirado en la hermenéutica es cuestionable, no se debe a sus propósitos ni a su modo dialógico de proceder, sino a las *consecuencias* que pueden desprenderse de él cuando se lo toma fuera de la relación personal entre un maestro y un discípulo dispuesto a escuchar, y se lo convierte en la pauta a seguir por la política educativa estatal, pues en esa situación el vaivén de pregunta y respuesta desaparece para dejar su lugar precisamente a lo que Popper tanto teme: una educación literaria que presenta un mosaico de grandes nombres y acontecimientos memorables ante los cuales los estudiantes deben maravillarse, pero sin formarse una idea clara de cómo situarse responsablemente ante él. Popper hace patente esta sensibilidad ante el factor “institucional” de la educación de la siguiente manera:

Soy de opinión, ciertamente, de que es responsabilidad privativa del Estado cuidar que todos sus ciudadanos reciban una educación que les permita participar en la vida de la comunidad [...] que la falta de ‘capacidad del individuo para pagar’ no le prive de realizar estudios superiores [Sin embargo] no deben invocarse a la ligera los intereses del estado para defender

medidas que pueden poner en peligro la más preciosa de todas las formas de libertad: la libertad intelectual. (*Ibid.*, vol. I, p. 134).

Uno puede mostrar reservas hacia la parte final de la cita, la cual refleja más el contexto político de rechazo y temor hacia el totalitarismo en el que se escribió *La sociedad abierta y sus enemigos*, pero difícilmente se puede dejar de reconocer que Popper ha tocado un punto importante al sugerir que la educación sólo puede mantener su carácter de relación intersubjetiva que le atribuye la idea hermenéutica de formación si se asienta en el fomento a la responsabilidad individual, la cual, a su vez, tiene que estar garantizada por el Estado. Sin embargo, su propia desconfianza respecto a los excesos de la autoridad estatal provoca que se abstenga de abundar más respecto a la forma en la cual el Estado tendría que procurar el acceso de sus ciudadanos a la educación sin comprometer la libertad intelectual. Para examinar esta cuestión será necesario hacer un nuevo tránsito, en este caso a las reflexiones de Bertrand Russell sobre educación.

III. DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN: LA VISIÓN CRÍTICA DE BERTRAND RUSSELL

Hasta el momento todo apunta a que el modo en el cual se han presentado las consideraciones filosóficas sobre educación en el siglo XX oscilan entre la universalidad y la particularidad, entre una *formación* que nos sumerge en el horizonte de la cultura y que he llamado “a la responsabilidad individual” mediante la cual nos afirmamos críticamente frente a la tradición. ¿Hay un punto medio entre ambos polos? Los juicios de Popper apuntan en una dirección plausible: la educación democrática, la cual no se esfuerza de manera inútil e hipócrita en formar genios, sino que se entiende a sí misma como una forma de educación “cuyo propósito sería, allí donde no puede formar expertos, formar por lo menos *hombres capaces de distinguir entre un charlatán y un experto*” (*Ibid.*, vol. II, p. 572). Con base en ese propósito mínimo, el Estado tendría que limitarse a proporcionar acceso igualitario a la educación con el fin de que los ciudadanos desarrollen y afirmen su responsabilidad individual respecto a sus propios juicios y acciones.

En este punto, es donde puede intervenir la posición crítica del filósofo inglés Bertrand Russell, pues así como las consideraciones de Popper mostraban las posibles consecuencias no deseadas de la concepción de Gadamer respecto a la educación al juzgarlas en el marco más amplio de las instituciones políticas modernas, la postura de Russell nos permite elaborar un juicio crítico respecto a la propuesta de educación democrática al colocarla en el devenir temporal. Es decir, el cuestionamiento que hace las veces de hilo conductor de las reflexiones del inglés acerca de la educación, es: ¿qué ocurre a largo plazo con la educación cuando se la entiende exclusivamente como una actividad institucionalmente regulada que tiene como propósito fundamental producir individuos responsables? La respuesta de Russell, es que este tipo de educación termina por socavar el cimiento mismo de las sociedades democráticas porque, a su juicio, éstas solo pueden ser estables si son capaces de combinar una actitud de tolerancia hacia creencias distintas a

las vigentes y una permanente actitud de curiosidad intelectual. Sin la primera, la democracia degeneraría rápidamente en el autoritarismo y la educación se convertiría en adoctrinamiento. Sin la segunda, la democracia sería el predominio de los prejuicios de la mayoría de la población y la educación se convertiría en un adiestramiento en los conocimientos que ya han probado su validez.

Seguramente Russell no es el primero en haber señalado la íntima conexión entre educación y democracia, pero lo que hace interesante revisar un poco más a fondo en su posición es que, a diferencia de lo que parece ser la corriente hegemónica contemporánea, el fomento de la tolerancia es la contribución básica de la educación para el desarrollo de una cultura política democrática. Russell considera, en contraste, que la inquietud intelectual es la principal aportación de la educación a una forma de vida democrática:

Si la curiosidad ha de resultar fructífera debe asociarse con cierta técnica de adquisición del conocimiento [...] Sin embargo, dado que nuestra vida intelectual es sólo una parte de nuestra actividad, y debido a que la curiosidad continuamente entra en conflicto con otras pasiones, se necesitan ciertas virtudes intelectuales, tales como la apertura de espíritu. Nos hacemos renuentes a las nuevas verdades tanto por costumbre como por disposición personal; nos cuesta trabajo dejar de creer en lo que habíamos creído durante años [...] La apertura de mente debería por lo tanto ser uno de los principales objetivos que tendría que producir la educación. (Russell, 1961, p. 426).

Podría suponerse que este planteamiento sería compartido completamente por Popper en la medida en la cual él reivindica la necesidad de que la educación forme y aliente la disposición individual a la investigación científica y al juicio crítico, pero hay que notar que si bien hay razones para estar de acuerdo con su modo de concebir los objetivos de la educación, uno difícilmente puede evitar la impresión de que su idea es demasiado unidimensional y optimista, como si bastara la ausencia del autoritarismo estatal, dogmas académicos y el peso de la tradición para que la educación pudiera ofrecer libremente sus frutos. En cambio, paradójicamente, Russell parece ser más consciente que el defensor de la “sociedad abierta” de la manera en la cual la dinámica de las sociedades democráticas, en nombre de su misma defensa de la honestidad intelectual y permanente apertura a la posibilidad de falsear las teorías vigentes, tiende en verdad a generar formas de tolerancia hacia la crítica, pero eso no significa que *promueva* la tolerancia hacia opiniones contrarias a las nuestras como algo *intrínsecamente* valioso en la medida en la cual enriquece la diversidad de nuestros lazos sociales. Esta sutil diferencia entre admitir la crítica como una herramienta necesaria para el desenvolvimiento del conocimiento científico y asumirla como una forma de vida deseable para las sociedades democráticas es lo que apuntala Russell: “Las ‘buenas maneras’ son del todo compatibles con una apertura de mente superficial, una disposición a escuchar a todas las partes y mostrar respeto a los oponentes. Pero no es compatible con la fundamental apertura de espíritu o con la disposición interna a darle peso a la otra parte”. (Russell, 1987, p. 34).

En otras palabras, las democracias pueden valerse de la educación para desarrollar una actitud de crítica y de tolerancia, y a la par pueden permitir la libre expresión de todas las opiniones que las obliga a someter sus hipótesis básicas al escrutinio racional porque, como señala Popper,

solamente de esa manera pueden formarse “hombres capaces de distinguir entre un charlatán y un experto” previniendo así el surgimiento de formas de adoctrinamiento que a largo plazo pueden dar pie al autoritarismo político. Lo que Russell introduce es que resulta igualmente perjudicial para una sociedad democrática fomentar esa actitud crítica educándonos de manera tal que veamos a los *Otros potencialmente* como charlatanes porque entonces la “duda razonable” de la que se nutre el falsacionismo se convierte en un escepticismo corrosivo que impide la formación de los vínculos solidarios en los cuales se apoya la democracia.

Desde luego, no es que Russell afirme que ésta sea la consecuencia *inmediata* de una educación basada en el desarrollo del juicio crítico, pero sí es la tendencia no buscada intencionalmente a la cual apunta lo que él denomina la “teoría negativa de la educación”. Para empezar, Russell distingue tres formas generales y distintas bajo las cuales es posible ordenar el panorama de las diversas teorías de la educación tomando como parámetro el propósito que le asignan a ésta: 1. las teorías que afirman que el propósito de la educación es ofrecer oportunidades equitativas de crecimiento dándole acceso a todos al mismo conjunto de recursos intelectuales básicos; 2. las teorías que sostienen que la educación tiene como objetivo promover el desarrollo máximo de las capacidades de los individuos mediante un proceso de ilustración que los haga conscientes de la pluralidad de referencias y modos de expresión posibles que se encuentran presentes en la cultura a la cual pertenecen; 3. las teorías que la educación no tiene como propósito al individuo, sino a la relación entre el individuo y la comunidad, y que, por lo tanto, la finalidad última del proceso educativo es formar ciudadanos que puedan mantener y nutrir la forma de vida en la cual se han socializado.

Los modelos 2 y 3, a juicio de Russell, tienen un carácter positivo en la medida en la cual comparten la idea de que la educación no sólo remueve desigualdades materiales e intelectuales que inciden de manera decisiva en los planes de vida de los individuos, sino que promueve el desarrollo individual —el caso del modelo 2, donde podría situarse el modelo esbozado por Gadamer— o una forma de estabilidad social dinámica —el modelo 3—. En contraste, la forma que adoptan las teorías que se sitúan en la primera vertiente, en la cual se ubicaría el modelo de Popper, es negativa porque la educación no aporta nada nuevo, le preocupan los excesos a los cuales puede conducir una educación basada en el ideal romántico de cultivo pleno de las capacidades individuales —como las teorías que se ubican en la segunda corriente— y por eso considera que es necesario que haya un límite, un punto de partida común que se establezca no a partir de “contenidos mínimos”, sino de una actitud crítica básica de cuestionamiento a los contenidos ya existentes. Sin embargo, más allá de este énfasis en la responsabilidad individual, no tiene una visión sustantiva de cuál podría ser el ideal normativo de relación entre individuo y colectividad que habría de guiar, aunque fuera sólo de manera regulativa, los esfuerzos de la educación. Russell abunda en la caracterización de esta teoría negativa del siguiente modo:

La visión negativa ha dominado bastante el pensamiento progresista en educación. Es parte del credo general de la libertad que ha inspirado al pensamiento liberal desde la época de Rousseau [esta creencia se identifica ideológicamente con el liberalismo] y tiene el mismo grado de verdad y falsedad que tiene la concepción de la libertad en otras esferas. (Russell, 2010, p. 16).

Si bien pueden ser discutibles los criterios y rango de validez de la clasificación de Russell, es sumamente importante para aquilatar la manera en la cual la filosofía se aproxima al fenómeno educativo en el siglo XX, notar el vínculo que establece Russell entre la forma general que adopta una teoría de la educación y la comprensión de la política en la cual se inscribe; lo cual tendría que servirnos de advertencia respecto a los intentos de edificar una filosofía de la educación a partir de hipótesis concernientes exclusivamente a capacidades cognitivas y/o morales, no porque éstas no puedan ser identificadas o analizadas, sino porque su identificación, clasificación y especificación teórica se hacen siempre desde el horizonte de un proyecto político, aunque esta pertenencia no siempre aparezca de manera explícita. En breve, Russell nos recuerda que la filosofía de la educación no es una herramienta cognitiva o epistemológica al servicio de un modelo de Estado y sociedad, sino que es una expresión de un cierto modelo de Estado y sociedad que se articula teóricamente por medio de conceptos cognitivos, epistemológicos y psicológicos.

Esta relación no es algo que Russell condene o que encuentre inherentemente injustificable; de hecho, él es partidario de las formas prácticas de implementar el modelo negativo por los hábitos de orden y la disciplina que fomenta. El problema es que cuando olvidamos u omitimos este vínculo entre política y educación se pierde el sentido colectivo, de promover lazos solidarios entre individuos que no comparten los mismos valores ni las mismas preferencias, de esta última. De ahí que su conclusión sea que “la teoría negativa de la educación, a pesar de poseer varios elementos verdaderos [...] no puede aceptarse por completo en lo que concierne al entrenamiento técnico e intelectual. En estos dos aspectos se requiere algo más positivo” (*Ibid.*, p. 26).

¿En qué puede consistir ese elemento positivo? Para dar respuesta a la pregunta es necesario recurrir a dos temas que se entrelazan en los planteamientos de Russell: la apertura de mente –la cual se ha mencionado previamente– y su concepción de la docencia. Con el fin de retomar lo que brevemente se indicó ya sobre el primer punto, hay que señalar que si él denuncia las posiciones “negativas” que caracterizan al liberalismo, así como a las concepciones educativas que se forman dentro de él, no es porque sea un “enemigo de la sociedad abierta”; más bien, lo que Russell critica es la suposición de que la defensa de la libertad en los ámbitos ético y político tenga que basarse en un planteamiento exclusivamente teórico, como si todo aspecto práctico sólo pudiera justificarse si se edifica sobre una concepción abstracta de los seres humanos. La consecuencia de partir de esta asunción se fija un límite presuntamente ya establecido por nuestra propia naturaleza humana dentro del cual es posible *tolerar* algunas desviaciones, pero que no se debe transgredir. De ahí que la tolerancia no pueda generar cohesión social: porque desde un principio se dirige a los juicios o a los actos que están en los bordes de lo racionalmente aceptable. En otras palabras, la tolerancia se convierte así más en un “colchón preventivo” que permite gestionar el disenso que una genuina apertura a distintas formas posibles de verdad.

En contraste, Russell parte de una concepción de la acción humana para la cual “la humanidad está más de acuerdo con los efectos a los que deberíamos aspirar que en los tipos de actos que se deben aprobar”. (Russell, 1999, p. 119). Por esa razón no es posible fijar *a priori* los límites dentro de los cuales circunscribir definitivamente los actos posibles, los cuales cambian y se transforman precisamente por medio de la investigación humana, la cual no tiene como motivación exclusiva el descubrimiento de la verdad por la verdad misma, sino que aún depende de la emoción y el sentimiento de apertura a lo nuevo que distingue a la genuina curiosidad intelectual.

No obstante, una de las preguntas que puede surgir en este punto es la siguiente: ¿no confía demasiado Russell en que la apertura de mente tiende *naturalmente* a ampliar las formas de experimentar nuestro mundo de tal manera que diera cabida también a relaciones humanas más incluyentes y solidarias? ¿Qué ocurre cuando un individuo o una colectividad dirigen su actitud inquisitiva hacia temas o formas de vida que eventualmente pueden minar las libertades que, en primer lugar, permitieron expresarlas? Esto es, ¿cómo es posible que la práctica de la libertad no termine por engendrar las condiciones que atenten contra ella misma? Este es el punto en el cual interviene de manera decisiva la educación, pues para Russell la respuesta a esta última pregunta no es patrimonio de estadistas, filósofos morales o jueces, sino de los maestros. Tal vez no sería aventurado esgrimir la hipótesis conforme a la cual el núcleo de sus reflexiones en torno a la educación gira en torno a su concepción de las actitudes del maestro, pues de ellas depende que el *marco institucional* en el que tanto insisten las teorías negativas de la educación tenga un aspecto positivo en la medida en la cual deja de ser el límite abstracto-funcional del cual infructuosamente se espera que dé sentido a la práctica educativa y se convierte más bien en el campo desde el cual es posible incitar a la investigación y a la apertura de mente.

Para Russell el docente es el mediador entre la estructura abstracta de la institución educativa y la realidad concreta del trato con los alumnos: “Una de las dificultades de toda máquina educativa de proporciones considerables es que los administradores, como regla, no son maestros y no tienen la experiencia requerida para saber lo que es posible y lo que es imposible”. (Russell, 2010, p. 122). Los maestros son los que se encuentran ante la tarea de darle un sentido al currículo que la planeación administrativa considera esencial enseñar y, a juicio del autor inglés, lo tienen que hacer fomentando la apertura intelectual:

Los maestros deben alentar el disenso inteligente de parte de sus alumnos, incluso alentándolos a leer libros que presenten opiniones opuestas a las del maestro. Sin embargo, esta es una práctica que pocas veces tienen lugar, teniendo como resultado que la educación consiste en la transmisión de dogmas sin fundamentos en lugar de un espíritu de investigación. Esto no se debe necesariamente a una culpa del maestro, sino a un currículo que exige demasiado conocimiento aparente. (*Ibid.*, 119).

Independientemente de si se comparten o no las razones *filosóficas* en las cuales se sustenta la posición de Russell, es difícil no manifestar simpatías con su concepción de la docencia. No sólo porque hace descender al maestro gadameriano de su imagen socrática que dista mucho de encontrarse en el mundo actual, sino porque no hace del maestro el chivo expiatorio de los problemas de la educación, problemas cuya solución parece encontrarse en ocasiones en el *mea culpa* del maestro, quien se ve obligado a admitir que las falencias de la educación se deben a que es un “maestro tradicional” que, en cambio, tiene que utilizar estrategias que hagan más digeribles los contenidos —con lo cual se suelen perder todos los matices y aristas de un tema— o tratar de encontrar la forma de vincular los contenidos a los problemas concretos de los alumnos. En contraste, la posición de Russell nos permite retomar todos los aspectos “positivos” de la concepción gadameriana de la educación haciéndola compatible con el marco institucional “negativo” dentro del cual trabaja Popper.

IV. THEODOR W. ADORNO Y LA FRAGMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Sin embargo, es necesario cuestionar los límites y alcances de la reivindicación russelliana del maestro, pues podría ser tentador restarle el potencial crítico que encierra reconduciéndola, en cambio, a un llamado a la profesionalización:

necesitamos hacer una crítica y autocrítica y revisión de nuestra práctica docente [...] es muy importante que el maestro se convierta en el mediador entre el proceso de aprendizaje y los alumnos, participando en descubrir, crear y recrear el conocimiento. Es menester que el maestro formule estrategias que estimulen al alumno y esté dispuesto y motivado para aprender. (Sylvia, Jaime, 2011, pp. 147-148).

Nada más lejos de nuestro propósito que señalar que las estrategias no sea útiles; no obstante, con base en lo que nos ha mostrado este breve repaso de los encuentros entre filosofía y educación en el siglo XX, especialmente a partir de las nociones de *formación*, responsabilidad y apertura intelectual, es que tendría que mostrarse una duda razonable al momento en el cual los exhortos a la crítica y a la autocrítica desembocan directamente en un llamado de atención a ser más eficientes y se desembaracen con tanta rapidez del cuestionamiento a las condiciones de posibilidad materiales del trabajo docente. Este último cuestionamiento es precisamente lo que proporcionan las reflexiones del filósofo alemán Theodor W. Adorno.

En principio de cuentas, él toma el desprestigio de la profesión como el punto de partida de su reflexión teórica:

no se considera al docente, por más que se trate de un graduado universitario, como digno de reconocimiento social; casi podría decirse que es un individuo al que no se trata de *Herr* [Señor] con la especial resonancia que ese título reviste en alemán moderno y que, al parecer, se vincula con la presunta igualdad de oportunidades en el ámbito de la instrucción. (Adorno, 2003, p. 66).

Si el señalamiento de Adorno es la expresión de una reflexión filosófica y no se agota en una manifestación subjetiva de descontento, es porque saca a la luz una característica estructural de las sociedades modernas que impide que los docente desempeñen ese trabajo de mediación al que se refería Russell. Este último aún trabaja con base en el presupuesto de que el profesor, mediante su experiencia directa con los alumnos, puede hacer un puente entre los valores de una sociedad y las normas de la institución específica dentro de la cual opera —la escuela— con el fin de formar individuos conscientes de que los límites propios de la institución educativa no son obstáculos para su expresión, sino la condición de posibilidad para que ésta última sea lo más plural y diversa posible. En contraste, lo que Adorno hace es mostrar que esa presuposición ya no es válida en la división del trabajo propia de la sociedad contemporánea debido a que:

también él [el maestro] ha de cumplir un fin que es exterior a su propio yo, ellos [los alumnos] no ven fundamentalmente en él una persona, sino un maestro, es decir, el que media, el que

les transmite abstracciones, obligaciones y cosas que están más allá de su comprensión, pero que, en nombre de este fin que se substraer a la comprensión del alumno, ha de exigirle cosas. (Claussen, 2006, p. 62).

Así, lo que Adorno presenta es una experiencia educativa estructuralmente fragmentada debido a la *cosificación* del docente, la cual significa, en su apreciación más general, que aquella no se experimenta como una relación entre sujetos autónomos —los maestros y los alumnos—, sino como una relación en la cual los sujetos —los alumnos— se encuentran ante una extensión de carne y hueso, pero anónima, del sistema educativo al que pertenecen. Para explicarlo de manera más específica, y a partir de procesos reales contemporáneos, aunque el maestro es un profesionalista como lo puede ser un médico o un ingeniero, carece de la libertad que tienen estos últimos para ejercer su profesión y, por ende, tiene que vender su fuerza de trabajo para sobrevivir, con lo cual se vuelve un engrane más del sistema educativo:

[a]sí como el artesano fue desplazado del control y del conocimiento integral de su objeto de trabajo por las máquinas, al profesorado se le despoja de su capacidad didáctica y pedagógica porque los especialistas en educación, investigadores y empresarios modifican los currícula y las prácticas docentes para adaptar la formación profesional a los procesos productivos. El trabajo docente se desvaloriza similar a la industria. Los trabajadores y trabajadoras calificados son reemplazados por unos cuantos técnicos con diferentes habilidades, capacitados para supervisar la maquinaria, y en la docencia las labores se inducen a vigilar el cumplimiento del programa. (Silva, 2007, p. 19-20).

Así pues, la importancia de la perspectiva de Adorno radica en que la autorreflexión crítica, que se pide del maestro como un paso necesario para la transformación o reforma de la educación, no es primordialmente una cuestión de buena voluntad o de disposición autocrítica, pues, para empezar, ante sus alumnos y ante las autoridades el maestro *no es un sujeto*, entendido como un ser dotado de autoconsciencia y autonomía; es, a lo más, un eterno menor de edad: “El menosprecio por el maestro tendría según esto también otro aspecto: inserto en un mundo infantil que es el suyo o al que por lo menos se adapta, no se lo considera totalmente como un adulto; al mismo tiempo, tiene por misión formar adultos y funda sus exigencias en su carácter de tal.” (Claussen, 2006, p. 73).

A manera de conclusión, podríamos decir que este brevísimo recorrido a través de los encuentros de filosofía y educación habrá cumplido su propósito si puede leerse como un intento de reconducir al sentido de la experiencia concreta de la educación. La idea de *formación* de Gadamer nos presentaba la educación como un tipo de experiencia en la cual los sujetos se elevan por encima de su particularidad y se reconocen partícipes del desarrollo de la cultura; Popper, posteriormente, nos recordó que esa participación no tiene que confundirse con el arrobamiento ante las maravillas de la cultura, sino que aquella significa un llamado a asumir responsabilidad crítica en el cuestionamiento de los contenidos de esa misma cultura; Russell, por su parte, enmendaba la reconvención de Popper al señalar que si la educación no tiene una orientación positiva termina por convertirse en un sistema que se encarga de la transmisión de datos carentes de sentido, y encomendaba a los profesores la difícil tarea de mediar entre las normas del sistema y los valores

de una sociedad liberal. Por último, Adorno nos sitúa en una de las experiencias más concretas de la educación: la necesidad de defender a los sujetos concretos que enseñan: los docentes, y sólo se les puede defender si la reflexión filosófica se ocupa de las condiciones de producción y reproducción de su vida, y del ejercicio de su profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. (2003). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Claussen, D. (2006). *Theodor Adorno. Uno de los últimos genios*. Valencia: PUV, Valencia.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García Montero, L. (2008). *Inquietudes Bárbaras*. Barcelona: Anagrama.
- Jaime, S. (2011). “Cambio de marcha en la enseñanza de la filosofía”. En Gabriel Vargas (comp.). *La situación de la filosofía en la educación media superior*. México: Torres Asociados, México.
- Liotard, J. F. (1993). *La condición posmoderna*. México: REI.
- Oakeshott, M. (2000). *El racionalismo en la política y otros ensayos*. México: Fondo Cultura Económica.
- Popper, K. R. (1992). *La sociedad abierta y sus enemigos* (vol. I y II). Barcelona: Planeta.
- _____. (1999). *La responsabilidad de vivir*. Barcelona: Altaya, Barcelona.
- Russell, B. (2010). *Education and the social order*. London: Routledge.
- _____. (1961). *The Basic Writings of Bertrand Russell, 1903-1959*. New York: Simon and Schuster.
- _____. (1987). *Principles of social reconstruction*. Citado por William Hare, “Russell’s contribution to philosophy of education”. En Russell: The Journal of the Bertrand Russell Archives, vol. 7, num. 1, 1987.
- _____. (1999). *Sociedad humana: ética y política*. Barcelona: Altaya, Barcelona.
- Silva, C. (2007). “El constructivismo como modelo de enseñanza en la educación superior: su perspectiva económico-social”. En María Teresa Montero (coord.), *Dialogando con el constructivismo: Visiones y versiones*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Ciudad Juárez, 2007, pp. 19-20.