



SABER Y EDUCACIÓN¹

Jorge Larrosa

RESUMEN - *Saber y Educación.* En un momento en el que la crisis de la educación coincide con una crisis de legitimidad del saber transmitido y con una reproblematicación del sentido de la existencia, se trata de replantear pedagógicamente la pregunta por el valor del saber para orientar y dar sentido a la vida de los hombres. A partir de un relato histórico-pedagógico que intenta poner de manifiesto la ambigüedad de la relación que la educación mantiene con el saber, y más allá de entender la educación como transmisión del conocimiento recibido, se aboga por recuperar el ejercicio del pensamiento entendido como cuestionamiento del saber y como indisciplina frente a sus reglas.

Palabras clave: *Filosofía de la Educación, pensamiento, saber, educación, crisis*

RESUMO - *Saber e Educação.* No momento em que a crise da educação coincide com uma crise de legitimidade do saber transmitido e com uma reproblematicação do sentido da existência, é preciso refazer pedagogicamente a pergunta sobre o valor do saber para orientar e dar sentido à vida dos homens. A partir de um relato histórico-pedagógico que busca expor a ambigüidade da relação que a educação mantém com o saber, superando o entendimento da educação como a transmissão do conhecimento recebido, defende-se a recuperação do exercício do pensamento, compreendido como questionamento do saber e como indisciplina diante de suas regras.

Palavras-chave: *Filosofia da Educação, pensamento, saber, educação, crise*

... el ritmo básico de nuestra respiración, de nuestra forma de mirar y de escuchar, como parece que les sucedía a ellos, y a los que estaban antes que ellos, es un ritmo que sigue siendo el de un continuo preguntar, un preguntar mudo, con la añoranza de un niño que está en camino hacia la expresión liberadora.

Peter Handke.

La educación tiene que ver con la transmisión y la adquisición del saber. Sin embargo, más allá de esa tesis obvia, el pensamiento de la educación debe preocuparse por la relación entre el saber y la vida humana o, si se quiere, por el valor del saber para orientar y dar sentido a la vida de los hombres.

Actualmente el “saber” está constituido esencialmente por la ciencia y la tecnología y se concibe como algo esencialmente infinito, que sólo puede crecer, algo universal y objetivo, de alguna forma impersonal, algo que está ahí, fuera de nosotros, como algo de lo que podemos apropiarnos y que podemos utilizar, y algo que tiene que ver fundamentalmente con lo útil en su sentido más estrechamente pragmático, con la fabricación de instrumentos. Por otra parte, la “vida” se reduce a su dimensión biológica, a la satisfacción de las necesidades (siempre incrementadas por la lógica del consumo), a la supervivencia de los individuos y de las sociedades. Cuando decimos que la educación debe preparar “para la vida” queremos decir que debe preparar para “ganarse la vida” y para “sobrevivir” de la mejor forma posible en un “entorno vital” (entendido como una especie de nicho ecológico) cada vez más complejo. En estas condiciones, es claro que la mediación entre el saber y la vida no es otra que la apropiación utilitaria del saber en relación con las necesidades de la vida o, lo que es lo mismo, con las necesidades del Mercado y los fines del Estado.

En ese contexto, el problema central de las pedagogías críticas es el de la distribución desigual de ese “recurso vital” que es el saber: de lo que se trata es de que todos tengan acceso al saber entendido como una cosa que hay que repartir de forma igualitaria, que no haya una apropiación restringida, que no sean sólo unos pocos los que se apropien de él para su exclusivo beneficio. Por otra parte, el problema esencial de las pedagogías activas y progresistas es el de privilegiar la lógica de la adquisición sobre la lógica de la transmisión o, lo que es lo mismo, dejar de atender a la organización estándar del saber como algo a ser transmitido y considerar de forma prioritaria tanto las competencias cognitivas como los contextos socioculturales del que aprende.

Pero en ambos casos se obvia la pregunta esencial: la del sentido y el valor del saber para la vida. Y aquí “valor” no significa lo mismo que “utilidad”. Si nos preguntamos por la utilidad del saber para la vida no cuestionamos ni el saber ni la vida, ni el saber como mercancía (incluso como dinero, recuérdese las teorías del capital humano y todo el énfasis contemporáneo en la rentabilidad del conocimiento) ni la vida como satisfacción de necesidades reales o inducidas (piénsese lo que significa para nosotros “calidad de vida” o “nivel de vida”). Pero si nos preguntamos por el valor del saber para la vida quizá la pregunta

misma haga emerger la sospecha de la miseria de lo que sabemos y los límites de nuestras posibilidades de existencia.

Quizá también hoy la crisis de la educación coincida tanto con una crisis de legitimidad del saber transmitido como con un empobrecimiento del sentido de la vida. Y quizá también hoy el pensamiento de la educación tenga que preguntarse por la relación entre el saber y la vida humana. Supongamos que esa relación todavía da que pensar, que todavía necesita ser pensada. Supongamos que lo que está en juego no es tanto la verdad del saber y la forma de su transmisión sino el valor de la verdad. Y esa es una expresión que debemos a Nietzsche: “... *hay que intentar de una vez poner en duda el valor de la verdad*”². Cuando se nos habla de la verdad debemos preguntarnos cuál es el sentido y el valor de lo que se nos da como verdadero (que no su precio o su rentabilidad). Y es que hay que distinguir, en términos de valor, entre las verdades nobles, las que inquietan lo que somos y son un impulso para la libertad, y las verdades bajas, las del conformismo, las que consuelan y reclaman sometimiento. Y distinguir también entre las verdades útiles, meramente aprovechables, y las verdades inútiles desde el punto de vista de su utilización pragmática en un mundo administrado.

Lo que sigue trata de mantener vigente la pregunta por el valor del saber para la vida. Sin embargo, no estoy seguro de que sea estrictamente Filosofía, al menos en el sentido doctrinal de un conjunto más o menos trabado de conceptos, argumentos, demostraciones y tesis. Tal vez lo mejor sea decir que lo que ofrezco a continuación no es más que un relato. Sus funciones: delimitar el lugar en el que se asienta nuestro desasosiego, abrir un espacio para el juego de las preguntas y, acaso, intentar que el pensamiento sea posible en el ámbito abierto por la interrogación de las relaciones entre el saber y la vida.

HABIA UNA VEZ

“Había una vez, hace muchos años, en un país muy lejano...”. Así empiezan los cuentos, situando la trama en un tiempo remoto y en un espacio indefinido. Por eso también podrían iniciarse diciendo *“en cualquier sitio y en cualquier momento”*. Digamos que nuestro cuento comienza en Grecia en torno a la época de Sócrates o, lo que es lo mismo dada la perennidad de una cierta imagen de Grecia en buena parte de las distintas y sucesivas figuras del pensamiento, digamos que nuestro cuento comienza en cualquier lugar y en cualquier instante, aquí y ahora por ejemplo.

La inquietud del filósofo

Supongamos que uno de los gestos que inaguran Occidente es aquél en el que un cierto personaje, aún desconocido, se presenta como aprendiz y amigo, como aficionado y amante de la sabiduría, acaso como habitante extraviado en

un tiempo en el que la figura prestigiosa del sabio, como la de los héroes de Homero, ha desaparecido en el pasado, y en el que ya no es posible otro destino que un vagar de pregunta en pregunta en una tensión que siempre se mantiene, interminablemente.

El gesto inaugural de la filosofía es aquél en el que el pensamiento no se reconoce en el regazo de un saber que ya se tiene, sino en el juego de un aprender que no termina; no en la seguridad de las respuestas, sino en la inquietud de las preguntas; no en el reposo finalmente conseguido del resultado, sino en el movimiento incesante de la aspiración y de la búsqueda; no en la arrogancia triunfante de la posesión, sino en la menesterosidad anhelante del deseo. Supongamos entonces que el pensamiento, con toda su dignidad y también con toda su indignancia, aparece en el abrirse de esa distancia en la que el filósofo se separa del *sofós*, del sabio: tanto de los sabios míticos de la antigüedad, aquellos que según nos dice Platón en el *Fedro* “*vieron*” la verdad, como de los sofistas que son su versión degradada, esos pretendidos y pretenciosos sabios que ya se han instalado en la posesión y la administración de una colección de verdades más o menos verosímiles, además de socialmente oportunistas y triunfadoras.

Supongamos que el filósofo aparece cuando el conjunto de saberes que organizan la experiencia queda determinado como lo que puede ser pensado, como lo que da que pensar, como lo que hay que abrir al juego del pensamiento, al movimiento interminable y tenaz de la interrogación. La filosofía nace del gesto de poner a distancia un saber siempre ya ahí, un saber recibido, pero en tanto que éste se da como problemático, como lo que puede ser puesto en cuestión, como aquello con lo que el pensamiento debe encararse.

La filosofía nace de la separación del asunto del pensar respecto al asunto del saber o, en otras palabras, de la apertura del espacio del pensamiento en el distanciamiento respecto al espacio del saber. Por eso el pensar, aquello que el filósofo reivindica como su actividad y su tarea, no es otra cosa que una determinada relación con el saber. Por un lado, una relación inquisitiva respecto al saber recibido; por otro, una relación de aspiración y de deseo respecto a un saber aún desconocido que sólo se da como promesa.

Supongamos que el cuestionamiento filosófico del saber nace del desasosiego (y no de una arbitraria voluntad interrogadora o de un más o menos plácido asombro ante lo real en el que podríamos reconocer la ingenuidad primera y maravillosa de una mirada infantil). El pensamiento surge de la inquietud frente a lo que se presenta como saber, de la insatisfacción ante las respuestas recibidas, de la sospecha respecto lo que se da como verdadero, del inconformismo frente a lo que todo el mundo sabe, frente a lo que todo el mundo cree, frente a lo que todo el mundo dice. Supongamos entonces que la interrogación filosófica del saber nace de la inquietud, de la insatisfacción, de la sospecha, del inconformismo, del sentimiento de que el saber recibido, ese que nadie discute, no es ya seguro ni habitable, de que ya no se puede confiar en él, de que ya no puede albergarnos.

Para que la pregunta por el saber pueda ser planteada hace falta que el saber recibido sea percibido como algo extraño e inquietante, *unheimlich*, como algo que designa un lugar en el que nosotros ya no estamos. Y también como algo mendaz y asfixiante, como algo cuya falsedad hay que desmentir para escapar de los estrechos límites en los que encierra nuestras posibilidades de experiencia³. Porque el saber no es sólo un cierto contenido confortablemente aceptado como verdadero sino también, y sobre todo, una determinada delimitación de la frontera entre lo que se sabe, lo que se puede saber y lo que es imposible saber. Y una determinada normativa sobre cómo hay que hacer para saber lo que aún no se sabe. Por eso lo que busca el distanciamiento del filósofo respecto al saber recibido es hacer que el pensamiento sea posible más allá de los límites de lo que se puede y lo que se debe saber, y que el pensar sea posible de un modo otro a como está mandado que hay que saber.

Spongamos que el primer movimiento del pensar, ese que constituye su origen y su posibilidad y no sólo su comienzo fechable, ese primer movimiento original en cuya proximidad para con nosotros nos gustaría buscar aún algún título de nobleza en el que reconocer algo de la antigua grandeza de nuestro nombre, es un movimiento de contestación.

Pero, a veces, la filosofía traiciona ese talante áspero y desconfiado para convertirse a su vez en un saber cumplido, apropiado y transmisible, en el que se amputa la dimensión aporética e interrogativa del pensar y en cuyo nombre el filósofo aspira a reinar sobre los demás hombres. Habitante de frontera, al filósofo le acecha siempre la tentación de ocupar como gobernante, o al menos como funcionario, el centro que ordena y da sentido.

La reglamentación de la verdad

¿De qué tipo es ese saber que la filosofía considera como propio y con el que pretende gobernar la ciudad y tutelar el alma de los ciudadanos? Quizá un cierto recorrido por el *corpus* platónico nos permita destacar algunos hilos con los que continuar tejiendo este relato. Y acaso nos permita suponer que aquello que el filósofo conquista y de lo que inmediatamente se apropia es un cierto saber sobre el saber, sobre su modo de circulación y sobre sus efectos morales. Y desde ahí el filósofo que aspira a reinar deriva una triple normativa en la que articular su política de la verdad: una normativa epistemológica que se refiere a las credenciales que debe exhibir el saber para ser reconocido como saber, una normativa moral que trata del carácter saludable o mórbido de los efectos del saber sobre el buen orden de la república y sobre la constitución del alma de cada uno de sus miembros, y una normativa pedagógica que tiene que ver con el modo de relación que debe establecerse con el saber para que su transmisión sea la adecuada. Así al menos parece que funciona la triple operación de exclusión en la que se asienta la construcción pedagógica de la ciudad ideal: la crítica a los sofistas, la expulsión de los poetas y la condena de la escritura.

En primer lugar, en lo que podríamos llamar la reglamentación epistemológica de la verdad, el filósofo pretende poseer un saber sobre el fundamento y la estructura del saber que le permita distinguir entre los saberes legítimos (los que cumplen determinados requisitos) y aquellos que sólo pretenden serlo mostrando vanidosamente, y a la postre en vano, acreditaciones dudosas. Desde que Sócrates preguntó a Teeteto ¿qué es el saber? (*tí epistéme*) hasta el discurso de Carnap sobre *La superación de la metafísica*, pasando por las *Regulae* de Descartes o la primera *Kritik* kantiana, puede advertirse una misma preocupación jurídica por la demarcación del territorio del saber y por la cuidadosa delimitación de sus zonas legítimas e ilegítimas.

Desde este punto de vista, lo que la filosofía añade al territorio aún indeterminado del saber es una cierta distribución en zonas y un determinado etiquetado con efectos jerárquicos. Lo que la filosofía añade al “verdadero” saber es precisamente el adjetivo de “verdadero” y, con él, derecho a utilizar el nombre de Saber. Mediante esta primera operación política, el ámbito neutro y aún anárquico del saber queda conveniente compartimentado en zonas nobles, zonas menos nobles y zonas prohibidas.

De ese modo, la filosofía, convertida ya en instancia legisladora y en tribunal del saber, “*produce en el saber la estructura inclusión/exclusión*” y, lo que es más importante, “*permite la emergencia de esta estructura en el nivel del saber*” o, en otras palabras, permite la aparición “*de un saber nuevo, un saber de otro orden: aquel que exhibe la estructura inclusión/exclusión*”⁴. Si el viejo sofista es el que confunde el nombre de las cosas trazando siempre entre ellas límites confusos, el nuevo poseedor de la verdad será ya el que domina el arte de la definición, de la clasificación y de la combinación de los nombres que designan esas formas investidas de realidad suprema que son las ideas. Y con ello el saber comenzará ya a convertirse en una rejilla analítica que irá progresivamente cubriendo y encasillando eso que llamamos realidad y determinando su orden legítimo.

Por otra parte, la misma estructura inclusión/exclusión permitirá también que cada uno de los sucesivos legisladores del saber construya y afirme su propia normativa en relación a los saberes recibidos que podrán ser ya reputados como “tradicionales” y anclados en un pasado que hay que reformar. Y permitirá a Platón afirmar el saber eidético frente a la sofística tradicional, permitirá a Aristóteles afirmar el saber categorial frente a las antiguas filosofías idealistas o aún demasiado “poéticas”, permitirá a Descartes afirmar el saber metódico tanto frente a las humanidades que constituyeron la seudosabiduría de su propia educación como frente a las “mauvaises doctrines” como la astrología y la magia, permitirá a Kant legitimar el saber que procede por juicios sintéticos frente al “oceano tenebroso” de la metafísica dogmática, permitirá a Carnap legitimar el saber positivo frente al sinsentido de la metafísica y de los componentes aún metafísicos de muchas ciencias todavía no completamente empíricas, etc.. El

saber sobre el saber que el filósofo detenta (esa “especialidad filosófica” que nosotros llamamos Teoría del Conocimiento o Filosofía de la Ciencia) podrá funcionar entonces no sólo como una sobrecodificación demarcadora de los saberes existentes sino también como una operación de reforma y de disciplina del saber.

En segundo lugar, y en lo que respecta a lo que podríamos designar con el nombre de reglamentación moral de la verdad, el saber sobre el saber del que dispone el filósofo consiste en un conocimiento especial de la relación entre el saber y el buen orden del alma humana o entre el saber y el orden justo de la ciudad. El ejemplo mayor quizá sea aquí el de la expulsión platónica de los poetas en nombre de la justicia. Porque antes de la imposición del modelo positivo de verdad que tiene su formulación emblemática en las teorías de la *adequatio* entre la proposición y su objeto (cuyas versiones van desde Aristóteles a Tarski), antes de la imposición del saber científico como la única forma de saber, y en el principio de la compleja historia que conduce a la nítida separación entre las disciplinas de conocimiento y los lenguajes expresivos de lo que hoy llamamos literatura (antes de la distinción entre lo objetivo y lo subjetivo, lo real y lo imaginario, la representación y la expresión o lo verdadero y lo ficticio), son los poetas los que pronuncian la palabra de verdad así como los que detentan el saber legítimo desde el punto de vista de la orientación de la vida humana. Son los poetas quienes determinan el sentido de lo que ha ocurrido, de lo que ocurre y de lo que puede ocurrir, son ellos quienes dicen las palabras que dan sentido a la existencia y los que establecen las posibilidades y los límites de la experiencia del mundo⁵. Y Platón encuentra que son los poetas y los que administran sus obras los que educan a Grecia, e inicia una durísima batalla para arrebatarles el monopolio del discurso pedagógicamente legítimo, aquél que garantiza la perfección moral de los hombres y de las ciudades.

Lo que la dialéctica le disputa a la poesía es el privilegio de la legitimidad pedagógica desde el punto de vista moral: el reconocimiento de su papel privilegiado en la formación de las personas virtuosas y en la ordenación de la ciudad justa. El filósofo que conoce el ser, que como fundador del Estado tiene la tutela moral de la ciudad y de las almas de cada uno de los ciudadanos, que se preocupa del orden de la ciudad y de que sus miembros lleguen a ser hombres de bien, es el que es capaz de juzgar a los fabricantes de mitos. Y esa capacidad de juzgar se debe a su posesión de un conocimiento sobre la verdad del alma, sobre la verdad de la ciudad y también, desde luego, sobre la verdadera índole del saber mítico y poético en lo que respecta a sus efectos morales.

Con ello se habrán sentado las bases para todas esas operaciones de control de los discursos que consisten en aprovechar sus ventajas y en tratar de conjurar sus riesgos desde el punto de vista de la formación de buenos ciudadanos y de sociedades justas. De Platón a la censura y a la quema de libros de los Estados totalitarios de todos los tiempos, pasando por el Índice de la Iglesia católica y

por todas las exclusiones pedagógicas de los saberes perversos o escasamente edificantes, el filósofo ha legitimado la selección moral del conocimiento desde el punto de vista de la ley y el orden. Y la filosofía se ha convertido así en una suerte de policía moral de los discursos y de las conciencias que consiste en tener a los saberes bajo vigilancia y a las personas bajo rigurosa tutela. Hay que clasificar los saberes en más o menos peligrosos, conocer cuáles son sus efectos para el alma, acompañar atentamente a las personas para protegerlas de lo que podría significar un riesgo para ellas.

Por último, y en lo que podríamos llamar la reglamentación pedagógica de la verdad, el filósofo exhibe un saber sobre el modo legítimo de la conservación y la transmisión del saber. La condena platónica de la escritura puede ser aquí un buen ejemplo en tanto que está articulada sobre la distinción entre una relación interior y buena con el saber y una relación exterior y reputada como peligrosa. En las letras, dice *Thamus* en el *Fedro*, hay una amenaza: el alma se edificará sobre algo ajeno a ella misma, sobre caracteres exteriores — *allotrión typón* —, sobre letras que vienen de afuera y que se mantienen afuera. La memoria alcanzada desde el exterior no es tal memoria — *mnémé* — sino sólo su apariencia, un mero recordatorio — *hypómnésis* — y, en realidad, olvido — *léthé*. Pero Platón habla también de una forma interior de edificar la memoria que constituye el alma y que, según parece, la confianza en la escritura nos haría descuidar: los hombres también pueden llegar al recuerdo “*desde ellos mismos y por sí mismos*” — *autoús hypo autón*. Sólo de esta forma se alcanza la verdadera sabiduría. Así, mediante la oposición entre el exterior — *éxothern* — y el interior — *éndothern*, las letras representan, en el mito platónico, la exterioridad. Y sólo pueden redimirse si son, de algún modo, apropiadas, interiorizadas, en la propia sustancia del alma. Es el hombre interior el que tiene que dar vida y realidad, desde su interioridad misma, a la sabiduría. Y ahí, en la exposición de lo que sea el llegar al recuerdo desde dentro, es donde aparecen los términos ‘verdad’ — *alétheia* — y ‘aprendizaje’ — *didaché*. El término verdad aparece en este fragmento conectado con una forma viva de enseñanza: con la relación dialógica con los alumnos. La verdad no es, por tanto, correspondencia, sino esa relación viva entre el saber y el alma que se produce en el territorio dialéctico de la relación personal entre quien enseña y quien aprende.

Lo que hace Platón es formular la distinción entre, por un lado, el saber exterior, prestado, pegado a la conciencia pero exterior a ella, sin atravesarla y estructurarla, mera charlatanería, saber de pedantes, apariencia de saber, alucinación de saber, falsa erudición, y, por otro lado, un saber interior, nacido en uno mismo, constituido paralelamente a la maduración de la conciencia, y en el que la erudición, si existe, no es sino el subproducto natural de un saber que está orientado a la formación misma del alma. Un saber que no sirve a la formación es aquél con el que se mantiene una relación exterior o, lo que es lo mismo, un saber que se aprende, en el que se adquiere algo que antes no se tenía, pero en el

que eso que se adquiere está como pegado, no atraviesa la conciencia, no la constituye, la estructura o la modifica, sino que permanece exterior a ella, sin relación con el que sabe, un saber dislocado del que sabe, un saber que produce pedantes, quizá eruditos, pero no personas educadas en una relación viva y constituyente con el saber.

El optimismo pedagógico

Las operaciones filosóficas de reglamentación y de reforma del saber están íntimamente relacionadas con ese optimismo socrático que Nietzsche diagnosticó en *El nacimiento de la tragedia* y que podría considerarse como el ancestro de ese progresismo racionalista que constituye nuestro sentido común. El optimismo socrático consiste en una cierta moralización del saber impulsada por la confianza en la inteligibilidad de la existencia y en la posibilidad de su reforma. Lo que el filósofo sostiene es la posibilidad de conocer el mundo y, gracias a ese conocimiento, la posibilidad de cambiarlo. La tesis de Nietzsche parece ser que la operación socrático-platónica abre la época en que todavía vivimos como la época de la pedagogía, esto es, como la época que se caracteriza por un designio optimista y progresivo respecto a la existencia en el que la reglamentación, la reforma y la transmisión del saber serían sus instrumentos esenciales. Tal designio no es otra cosa que la convicción de que el saber *“es capaz no sólo de conocer, sino incluso de corregir el ser”* y en la creencia de que el conocimiento *“tiene la fuerza de una medicina universal”*⁶.

El optimismo pedagógico quiebra el modo de sabiduría propio de la cultura trágica y conduce directamente al nihilismo contemporáneo que podría caracterizarse como aquella situación en la que el ser queda limpiamente determinado como aquello que puede ser conocido por nuestros saberes y transformado por nuestras técnicas. Nuestro saber no llega sino hasta ese ser que el saber mismo (aliado con las formas de poder que le son correlativas) es capaz de corregir o, lo que es lo mismo, no conocemos otra forma de realidad que la que está determinada por la medida de nuestro saber y nuestro poder. Y el enlace entre el optimismo pedagógico y el nihilismo estaría en esa petición de principio de que sólo es real (incluso de nosotros mismos) aquello que podemos manipular y gestionar convenientemente.

El gobierno de los hombres

Si el cuestionamiento filosófico del saber comenzaba por una inquietud que, en ocasiones, se resolvía en una reglamentación a la vez epistemológica, pedagógica y moral formulada desde un cierto saber sobre el saber por fin alcanzado y anclada en un cierto optimismo racional, ¿dónde encontraremos el desasosiego original en el que el cuestionamiento filosófico de la educación

pueda encontrar aún una cierta dignidad? ¿Cuál es el tipo y el valor de la insatisfacción de la que nace ese cuestionamiento? Nietzsche nos dejó escrito que, en el caso de la educación, *“la filosofía debe partir, no ya de la maravilla, sino del horror”*⁷. ¿Cuál es entonces el horror que está en el origen de la problematización filosófica de la educación? Y, lo que quizá sea más importante, ¿cómo y por qué esa inquietud original se dobla a veces en una especie de gestión política y moral de los individuos y de las sociedades hecha con toda la arrogante buena conciencia de quien sabe lo que les conviene saber a los demás y cómo deben aprenderlo? Si antes se trataba de establecer una frontera entre el acto soberano del pensar y la Filosofía instituida, entendida esta última como disciplina del pensamiento y policía de la verdad, ahora habrá que explorar la diferencia entre la pasión inquieta de educar y la Pedagogía instituida, entendiendo esta última como una operación de control y tutela de los discursos, de las personas y de sus relaciones.

Tomemos una de las leyendas fundacionales que nos cuentan ese horror original que se resuelve al fin en gobierno de los hombres. Y recordemos que los cuentos son cuentos porque se cuentan y las leyendas lo son porque se leen, porque son capaces de capturar una y otra vez nuestra imaginación y de dar una forma siempre nueva al sentido de lo que somos y de lo que nos pasa. Y quizá en el mito de la Caverna aún podamos reconocer algo de la naturaleza de nuestra inquietud y de la calidad de nuestro envite, quizá allí haya todavía algo que nos recuerde lo que nos da que pensar.

Supongamos que la descripción de esa suerte de teatro de sombras con la que da comienzo el cuento es una representación de los hombres forzados a vivir entre falsos saberes: el brillo prestigioso aunque embustero del mito y las estrechas y cambiantes opiniones de los hombres que han sido capaces de elaborarlas e imponerlas. Puesto que los habitantes de la caverna han vivido ahí desde niños no saben que esa tramoya de apariencias que falsea y encadena su experiencia es en realidad una fábrica de mentiras. Pero uno de esos esclavos que viven en el engaño siente un impulso que le fuerza a escapar, aunque todavía no adivina la posibilidad de un mundo exterior más real, más verdadero y más libre.

El primer movimiento es la huida, el no conformarse con lo habitual y lo acostumbrado, el esforzado ponerse en un camino al que ninguna meta le está prometida. Lo que importa es el deseo de no estar ahí, en ese hogar que ya se ha hecho inhabitable, en esa vida que ya se presiente que no es vida y en esa verdad que ya se sospecha que no es verdad. La primera figura del filósofo que la leyenda dibuja tiene el rostro del desarraigado, de aquél que ya no puede soportar el régimen de experiencia que se le impone como verdadero y que ha comenzado ya a habitar esa tierra de nadie en la que vaga el que se ha distanciado irremediabilmente de su mundo y, quizá, de sí mismo. Lo que convierte al héroe del relato en habitante de frontera es el oscuro sentimiento de que la vida siempre

está en otro sitio que donde ya se vive y la verdad siempre es otra cosa que lo que ya se sabe.

Lo que ocurre después en el mito es que el ansia de luz, ese impulso erótico que tiraba al hombre hacia afuera, queda finalmente saciada en la contemplación del Sol al término de una dolorosa ascensión. Y allá arriba el filósofo siente dos cosas. Primero, la felicidad por haber adquirido una forma otra de conciencia. Después, una suerte de compasión por los que han quedado allá abajo. Y es ese segundo impulso, ese sentimiento de solidaridad o de *filía*, el que se resolverá finalmente en impulso pedagógico, el que le va a llevar de vuelta a la cueva para contar a los demás prisioneros lo que ha visto y para ordenar de otro modo, según la luz y la verdad, la vida de sus antiguos compañeros de cautiverio.

Lo que nos molesta del relato platónico es el filisteísmo de ese doble sentimiento: el hecho de que la compasión por los otros esté como doblada de felicidad por uno mismo. El candidato al gobierno de la ciudad y a la tutela de las almas de los individuos no puede evitar la arrogancia autosatisfecha de los que saben que saben y, además, de los que construyen su conciencia de su propio saber en contraste con la conciencia del no-saber (o del falso saber) de los demás. Como si solo estuviese legitimado para educar aquél que ha cumplido ya su búsqueda y ha abandonado por tanto el movimiento del aprender. Los papeles quedan entonces repartidos y la educación se convierte en un juego entre el que tiene las respuestas y el que hace las preguntas (y que tiene que aprender además a formular las preguntas justas, aquellas que ya están determinadas por su respuesta disponible o, al menos, posible); entre el que posee y el que desea (y que tiene que aprender a desear lo que hay que desear, a determinar su deseo en función de lo que ya está ahí dispuesto para colmarlo); entre el que determina los resultados y el que queda determinado como un momento de un proceso; entre el que sabe y el que aprende (y que tiene que aprender a aprender como está mandado, según el curso ya prescrito del aprendizaje). Y de ese modo, el intento solidario de emancipación colectiva queda doblemente viciado: primero, porque es una emancipación tutelada y dirigida, normada por un resultado que ya se conoce; en segundo lugar, porque el tránsito hacia el exterior de la Caverna está precedido e impulsado por la promesa de que ese exterior existe, de que es hermoso y deseable, y de que el camino que conduce hacia él es sin duda difícil pero practicable.

El relato platónico funda la pedagogía al precio de traicionar la filosofía. El rostro de su educador se parece demasiado al del que ha visto, a ese rostro hierático del *sofós* del que el filósofo se había distanciado valientemente. El filósofo-rey es el que sabe, el que se ha apropiado de la verdad, y su tarea ha quedado establecida como la de educar un anhelo cuya satisfacción posible está ya previamente determinada. Y frente a semejante soberbia casi simpatizamos con aquellos que, en el interior de la Caverna, se ríen de ese presunto poseedor de la verdad que ha descendido hasta ellos para invitarles a un juego marcado y

mezquino en el que no tienen otro papel que el de creyentes en una verdad que no tienen pero que se les impone como deseable y cuya posesión final se les asegura. Casi diríamos que su risa es lúcidamente filosófica si no supiéramos que esa risa también está basada en la arrogancia y la autosuficiencia de los que creen en la verdad de su saber, de los que también creen que saben. Porque la risa de los esclavos es una risa defensiva, la risa cobarde y miedosa de los que se protegen contra lo que más temen: el desengaño.

¿Y no será el filósofo justamente el que vive permanentemente en el desengaño, el que habita esa intemperie en el que cada verdad es combatida como mentira, el que intenta no dejarse engañar y por eso está siempre desengañado? Supongamos que el filósofo sólo vislumbra la verdad en el reconocimiento del engaño, en el momento mágico del desmentido, en el instante en que el pensar se libera de su sujeción a lo que ya se sabe y en el que todo permanece abierto y nuevamente desconocido. Supongamos que el filósofo es el que desconfía de los paisajes demasiado transitados, el que siente como una trampa lo que los demás ven como la comodidad de un refugio, y el que se atreve a frecuentar el vértigo de esos parajes de frontera en los que todos los caminos son posibles pero ninguno es seguro.

Se diría que el mito platónico establece el lugar de la pedagogía en un *logos* argumentativo y demostrativo que traiciona el *logos* inquisitivo y escéptico de la filosofía. Porque es como si la filosofía fuera esencialmente cuestionamiento del saber y la pedagogía no pudiera ser otra cosa que transmisión del saber o, al menos, conducción hacia el saber; como si la filosofía fabricase perplejidades y la pedagogía exigiese esas formas de conformismo que son el asentimiento racional y el progreso metódico; como si la filosofía buscase el pensar a través del desmentido de las verdades existentes y la pedagogía estuviera marcada por la transmisión dogmática de alguna verdad ya alcanzada que inmediatamente se dobla en mentira en tanto que nos conformamos con ella y nos acomodamos a su regazo.

El *logos* pedagógico

Pero si en lugar de fijarnos en el hipotético sistema de verdades que los que saben tratarían de transmitir, atendemos a la forma diálogo y a su necesidad interna como la forma privilegiada de la investigación y de la enseñanza, como la forma del *logos* pedagógico en suma, quizá podamos encontrar algo de ese razonar interrogativo y valiente en el que hemos reconocido la figura radicalmente antidogmática del filósofo y acaso podamos encontrar también algo de la nobleza de ese sentimiento de *filía* que impulsaba el trabajo emancipador de la filosofía en su dimensión esencialmente colectiva y dialógica.

Enseguida caemos en la cuenta de que la estructura del *logos* pedagógico que aparece en la forma diálogo queda completamente falsificada si pensamos

que el diálogo contiene un núcleo filosófico doctrinario (el contenido a transmitir) que se presentaría en el marco concreto de una escena que reproduciría los rasgos de una conversación entre distintos interlocutores (el contexto empírico de la transmisión) y que incluiría, sólo a efectos expositivos y didácticos, ilustraciones literarias o argumentaciones dialécticas (el método de la transmisión). La separación entre el núcleo dogmático que constituiría el contenido de la transmisión, el marco dramático que constituiría la representación del contexto concreto de presentación de ese contenido, y la serie de elementos literarios que constituirían ayudas para su ilustración, malentendiendo el carácter híbrido y excéntrico del *logos* pedagógico, su dialogismo constitutivo, al considerar como una jerarquía de elementos exteriores entre sí lo que, considerado atentamente, es un juego constante de diferencias y de interferencias entre niveles que, justamente porque difieren entre sí, son capaces también de interferirse y de desestabilizarse mutuamente.

El elemento doctrinario de la enseñanza queda constantemente desviado por su método o su dis-curso y lo que pueda haber de tesis o de contenido dogmático se hace inseparable de todo esa dinámica de rodeos, ex-cursos, avances y retrocesos, obstáculos, soluciones provisionales, impulsos y desvíos, reformulaciones, resultados aporéticos, preguntas, sinopsis y diátesis, ascensos y descensos que constituyen la esencia misma de su juego. Por otra parte, los heterogeneos personajes que pueblan el diálogo con sus diversos mundos vitales, así como la referencia o la evocación de los acontecimientos históricos o sociales que constituyen el espacio público común en el que transcurre la enseñanza, muestran la presencia no meramente anecdótica de la vida ordinaria y del tiempo concreto en el movimiento pedagógico de la búsqueda del saber. Por último, los elementos más enfáticamente literarios o narrativos utilizados en el diálogo son constantemente recreados e interpelados por la razón dialéctica y argumentativa, del mismo modo que esa razón se deja interferir, inquietar y desviar por la poesía y por el mito.

Si tenemos en cuenta el carácter abierto y no finalizado del diálogo platónico, la enorme distancia que existe entre lo que podría aislarse como su tesis y lo que funciona como su método o su recorrido, y el modo a veces implacable como cada afirmación constructiva es inmediatamente socavada o, al menos, irónicamente puesta a distancia, podemos concluir que *“cada diálogo constituye una interminable introducción a un saber que no se transmite”*⁸. El saber al que el diálogo introduce no es el referente inmediato de la conversación, sino otra cosa que podríamos llamar disponibilidad y rigor, apertura y autoexigencia. El *logos* pedagógico pone en camino sin prefigurar el fin y sin afirmar más contenidos que los indispensables para que siga la marcha. El proyecto de búsqueda y de transmisión de la verdad no ha podido desprenderse de la ilimitada ironía socrática y del carácter de juego, de pasión pura y vacía de esperanzas, que Sócrates había dado al impulso teórico.

El problema de Platón o, al menos, el problema “platónico” que tiene interés en el campo de la pedagogía, no es otro que el de la forma que tiene la búsqueda, la expresión y la comunicación del saber y de la verdad. Y lo que la obra de Platón nos ofrece como respuesta, más allá de un corpus doctrinal más o menos transmisible, no es otra cosa que su propia estrategia formal: la organización interna del diálogo como el tejido precario, inseguro, a veces equívoco y siempre provisional e insatisfecho del *logos* pedagógico. Un *logos* que constantemente se resiste a fijarse en dogma y que es justamente esa resistencia: el mantenimiento obcecado de la distancia entre el juego del decir y la fijación de lo dicho, el exceso de la actividad de pensar sobre el resultado de lo pensado, la interrupción implacable de todo decir monológico, y el gusto aventurero por la errancia, por el rodeo que desvía el curso lineal del discurso. El *logos* pedagógico es un juego que arruina de entrada toda afirmación con pretensiones de dictado y que, como tal juego, con jura necesariamente todo intento de convertirse en una receta metodológica. Dicho sumariamente: el diálogo como encarnación del *logos* pedagógico es una actividad cuyo contenido se desconoce y cuyo método debe ser constantemente inventado y reinventado. Por eso es una actividad que se resiste a todo dogmatismo y a todo reposar autosatisfecho en un saber finalmente apropiado.

Saber y educación o el rostro ambiguo del filósofo

Hasta aquí el dibujo de un personaje ambiguo en cuyo rostro indeciso y cambiante podemos reconocer algo de lo que somos. Supongamos que el filósofo encarna esa razón interrogativa que encuentra su dignidad y su tarea en la permanente denuncia de los saberes recibidos y en la inextinguible puesta en cuestión de todas esas verdades solidificadas que fijan los límites de la experiencia posible (y que limitan por tanto las posibilidades de experiencia). Supongamos que el filósofo encarna también esa razón jurídica y policiaca que, desde un saber sobre el saber, pretende determinar lo que cuenta como saber, así como su sentido y su valor para los hombres y para las sociedades. Supongamos que el filósofo encarna esa razón optimista y progresiva que cancela toda modalidad de experiencia y toda forma de realidad que no se ajusta a sus presupuestos. Supongamos, por tanto, que el filósofo encarna esa oscilación permanente entre el desmentido de lo que se impone como verdadero y el establecimiento de unas formas de verdad en cuyo nombre aspirar al gobierno de la ciudad y a la educación de los ciudadanos. Y supongamos que en esa oscilación late permanentemente una amenaza: la disminución del aprender en beneficio del saber, la cancelación del preguntar en beneficio del responder, la oclusión de la búsqueda en beneficio del resultado, el abandono del deseo en beneficio de la posesión.

En el origen griego encontramos ya esa indecisión del filósofo en su relación con el saber, esa oscilación en la que se juega nada más y nada menos que los

límites y las posibilidades de esa actividad enigmática que llamamos pensar y en la que todavía quisiéramos reconocernos. Y en esa indecisión de nuestro personaje en la relación con el saber encontramos también la paradoja del *logos* pedagógico y su oscilación entre una razón demostrativa que reclama el asentimiento del que aprende y una razón dialógica cuya función principal es ponerle en movimiento. La educación oscilará entonces entre instituirse como una actividad en la que los que saben transmiten su saber a los que no saben con el objetivo de que ellos también sepan (y el saber funciona ahí como la posesión de los que enseñan, el contenido de la enseñanza y el objetivo de la misma) y mantenerse como una actividad en la que lo único que se aprende es el movimiento mismo del preguntar en relación con el saber (ese movimiento en el que a veces se produce el raro acontecimiento del pensar) con todo lo que eso supone de inquietud, de exigencia y de incertidumbre.

Porque lo que la educación transmite junto con el saber es, sobre todo, una determinada relación con el saber. Y esa relación puede ser de aceptación o de cuestionamiento. Todo depende de la distancia justa y de la capacidad del *logos* pedagógico, por su propia estructura dialógica, de iluminar, inquietar y subvertir los modos de saber que limitan, conforman, organizan, modulan y modelan nuestra experiencia de lo real como algo evidente y ya hecho. Cuestionando el saber recibido, interrogando sus presupuestos, distanciando el modo en que de forma sorda e inconsciente estructura nuestra experiencia, el *logos* pedagógico pone también en cuestión al sujeto del saber, lo despoja de su arrogancia y de su seguridad, lo inquieta y lo moviliza.

PASARON MUCHOS AÑOS

Los juegos del saber, del cuestionamiento del saber y de la reglamentación y la reforma del saber han tenido distintos avatares. Y también han cambiado históricamente las condiciones en las que se ha configurado la tensión entre una pedagogía entendida como transmisión del saber dado y como conformación a sus reglas y una pedagogía entendida como cuestionamiento del saber recibido y como indisciplina frente a sus reglas. Y en esos distintos episodios (o en uno de los relatos posibles que podrían hacerse a partir de ellos) aparece constantemente el rostro ambiguo de ese personaje que oscila entre el gesto audaz e insubordinado que es propio de la interrogación del saber recibido y el gesto policiaco y jurídico que es consustancial a la reglamentación de las formas legítimas del saber y a su utilización optimista y progresiva. Como si el filósofo fuera tanto capaz de la indisciplina del pensar como de la redisciplinización del saber. Como si su herencia fuera tanto la indisciplina frente a los saberes que se nos imponen y la extrañeza frente a lo que nos dan como real y como obvio, como la invención de otras formas de disciplina para ordenar, delimitar y modificar la realidad y, con ella, las formas legítimas de la experiencia.

Recordemos, por ejemplo, como la insubordinación cartesiana frente a la anquilosada reglamentación escolástica del saber propia de las humanidades de su época se dobla en la aplicación de la calificación de locos a todos aquellos que se colocan afuera de las verdades del buen sentido y en la codificación metódica del proceso que conduce al saber como un camino recto y detalladamente regulado. Recordemos como la insumisión de Bacon a las verdades falaces de la experiencia no controlada y a la mendacidad de la razón deductiva se dobla en la reglamentación del experimento (entendido ahora como paso de las impresiones sensibles a su determinación cuantitativa) como el único modo de conocimiento posible. Recordemos por último como la indisciplina de Kant al desautorizar el antiguo prestigio de las Ideas, al denunciar las ilusiones de toda metafísica trascendente y al criticar toda forma de heteronomía (moral, política, religiosa, cognoscitiva) se dobla inmediatamente en la reducción de toda experiencia posible al marco delimitado por la nueva filosofía de la naturaleza que se constituyó de Galileo a Newton así como en la disciplinarización de todo saber legítimo en las reglas contenidas en los estrechos límites del saber positivo.

Y podríamos contar así el relato de la criminalización de toda forma de experiencia de la realidad distinta a la que nos dan los saberes positivos y, con ella, el relato simultáneo del sucesivo empobrecimiento de las ambiciones de unos saberes crecientemente epistemologizados cuya única tarea será ya el dominio del mundo.

Los diversos proyectos de la Ilustración tratan de ganar para los seres humanos la responsabilidad para la construcción de sus propias vidas. Así, la cuestión del sentido queda planteada en una dimensión puramente antropológica, como si el hombre comenzara a habitar a solas y sin dioses el mundo y como si comenzara a confiar en sus propias fuerzas para conformarse a sí mismo. La razón moderna ha ido así configurando la idea de la autonomía humana, la idea de que los individuos humanos y las sociedades humanas pueden y deben ser los protagonistas de su propio devenir organizando en torno a sí mismos y a su propia actividad los significados del mundo. En ese marco, parece indudable la idea del poder emancipatorio del saber. Y, en función de esa idea, la modernidad se desarrolla como un proceso constante de toma de conciencia de las insuficiencias, limitaciones y, en algunos casos, perversiones de los propios proyectos que produce. Por primera vez, por tanto, el saber se hace inseparable del cuestionamiento del saber y la crítica a los saberes recibidos (tradicionales) se convierte en tradición. Y entre las ruinas de ese proyecto es donde estamos nosotros.

Y ENTONCES

Un lamento y una denuncia parecen atravesar ciertos ejercicios contemporáneos del cuestionamiento filosófico del saber, al menos aquéllos que aún están comprometidos con lo que podríamos llamar el diagnóstico del presente. Para

terminar mi relato, comenzaré por trasladar aquí algunos de sus textos emblemáticos aunque sea de un modo superficial, desordenado y quizá un tanto salvaje.

En 1936, en pleno apogeo del nazismo y ya mortalmente enfermo, Edmund Husserl redactaba lo que sería el texto principal de *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. El título de los siete primeros párrafos del texto es suficientemente nítido como punto de partida, nada más y nada menos que la constatación de *“la crisis de las ciencias europeas como expresión de la crisis radical de la vida en la humanidad europea”*⁹. Lo que señala Husserl ahí no es tanto una crisis epistemológica que afectaría a la cientificidad de la ciencia, a su verdad, sino un cambio fundamental en el significado del saber para la existencia humana. De lo que se trata no es tanto de la verdad como del valor y del sentido de la verdad para la vida humana. En nuestro tiempo, dice Husserl, la ciencia *“no tiene nada que decirnos”* respecto a las cuestiones *“que se refieren al sentido o a la ausencia de sentido de la existencia humana”*. El enorme crecimiento de nuestros saberes positivos y su progresivo perfeccionamiento metodológico coincide con *“una humanidad abandonada a los embates del destino”*. Y las ciencias del espíritu por su parte, las que tratan del hombre en el horizonte de su historicidad, o bien han adoptado el modelo cientifista de las ciencias positivas o bien no nos enseñan otra cosa *“que el hecho de que todas las formas del mundo del espíritu, todas las reglas de vida, todos los ideales, todas las normas que dieron a cada época y a los hombres su estilo propio, se forman y se deshacen como las olas fugaces (...), que siempre de nuevo la razón se transformará en sinrazón y siempre las realizaciones en fracasos”*.

Lo que Husserl constata con evidente tristeza es, por un lado, la separación entre el conocimiento humano y la existencia humana y, por otro, la vocación nihilista y autodestructiva del saber respecto a todo tipo de certezas. A partir de esa doble constatación, aquello de lo que Husserl certifica la crisis es el ideal de la formación del hombre y del mundo humano a partir de un saber racional, universal y sistemático o, con otras palabras, el papel del saber en la auto-nomía y la auto-responsabilidad de la humanidad en el proceso de su auto-realización. Y esa crisis hace ya imposible *“esa calidez y esa orientación hacia la cultura, ese celo por una reforma filosófica de la educación y del conjunto de las formas sociales y políticas de la humanidad, que hacen de la época de la Ilustración, tan a menudo despreciada, una época tan digna de ser honrada”*.

La vida humana, parece decir Husserl, ha entrado en una crisis radical porque ha sido doblemente traicionada. En primer lugar, porque ha sido abandonada a su propia suerte por las ciencias positivas de la naturaleza. En segundo lugar, porque las ciencias del espíritu, aquellas que deberían darse como tarea la fundamentación racional de los valores y el aseguramiento del sentido de la existencia y de la historia, han entrado en una dinámica de desfundamentación que conduce al relativismo y a la ausencia de sentido, al nihilismo. El conocimiento científico se ha convertido en un útil o en una mercancía, pero se ha

separado de la existencia humana concreta y ha renunciado a cualquier esfuerzo por iluminarla, guiarla o transformarla. Tenemos una enorme cantidad de saber objetivo (junto a una pedagogía orientada a su transmisión y a su divulgación) y una enorme abundancia de artefactos técnicos (junto con una pedagogía orientada a hacer que la gente pueda moverse en ese universo de instrumentos como usuarios o consumidores competentes), pero lo que sabemos está ahí, exterior a nosotros, estéril, fragmentado, ajeno y desasido de nuestra vida en la que ya no puede encarnarse de una forma iluminadora y transformadora. El saber científico se ha hecho objetivo e instrumental, ha renunciado a preguntarse por el sentido de la existencia, y se ha divorciado así de la subjetividad, de la cultura y del mundo intersubjetivo de las relaciones sociales. Además, las viejas humanidades, contagiadas también del talante positivista y objetivador de las ciencias naturales, han puesto en cuestión todos aquellos valores estables y seguros en los que la existencia humana aún podía reconocerse y orientarse.

Pocos años más tarde, ya durante la guerra, Theodor W. Adorno y Max Horkheimer escriben un texto que puede traducirse como *Dialéctica de la Ilustración* o como *Dialéctica de la Razón* y cuyo primer ensayo empieza con estas palabras: “*La Ilustración, en el sentido más amplio de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido siempre el objetivo de quitar el miedo a los hombres y de convertirlos en amos. Pero la tierra enteramente iluminada resplandece bajo el signo de una triunfal desventura*”¹⁰. Lo que Adorno y Horkheimer destacan no es sólo la quiebra del proyecto científico ilustrado como proyecto de emancipación sino también, y más esencialmente, su violencia constitutiva, su íntima vinculación a la dominación de la naturaleza y de los hombres, la dimensión de barbarie inscrita en su mismo núcleo. El lema de su obra no es tanto el fracaso de la razón para albergar y orientar la vida humana, sino su carácter totalitario. La razón no sólo deja al hombre abandonado a su suerte, sino que es inseparable de la experiencia de la hecatombe nuclear y del universo concentracionario. Como si fueran los mismos saberes modernos junto a sus específicas formas de racionalización los que socavarán la posibilidad de existencia de los individuos autónomos y dueños del sentido de sus vidas. El saber que parecía ligado a la libertad en el proyecto ilustrado se ha convertido en el mayor instrumento de la dominación y de la barbarie.

En 1953, Martin Heidegger pronuncia en Munich una conferencia que será publicada como *Die Frage nach Technik*. Preguntando por la esencia de la técnica Heidegger reflexiona sobre el modo como las ciencias y las técnicas modernas constituyen el mundo que habitamos así como nuestro ser mismo en tanto que seres en el mundo. La técnica constituye el modo específicamente nuestro del acontecer de la verdad como un “*requerir dominador*”¹¹ y en ella culmina la identificación entre la realidad verdadera y la realidad empírica manipulable. Y, desde esa identificación, sólo puede aparecer como verdadera la realidad calculada y el mundo administrado o, lo que es lo mismo, el conjunto

de entes que aparecen como productos de la actividad del hombre calculador y dominador. Lo verdadero ya no puede ser otra cosa que aquello que está conformado a la medida de nuestro saber y de nuestro poder.

En 1968, y tomando como punto de partida una conferencia de 1965, Jürgen Habermas retoma en *Conocimiento e Interés* el proyecto de una reconstrucción histórica de la racionalidad moderna (configurada por la ciencia y la tecnología) tratando de iluminar sus “patologías” en claves explícitamente reflexivas y autocríticas. El positivismo, dice Habermas en el prefacio de su libro, “*es el renegar de la reflexión*”¹² y los saberes positivos, básicamente la ciencia y la tecnología, aunque nos explican la estructura y el funcionamiento del mundo natural y social y nos capacitan para la acción racional, se muestran incapaces de orientar la vida en una dirección emancipadora. Con ello Habermas se sitúa en la estela tanto de Husserl como de Adorno y Horkheimer aunque criticando al primero su concepción todavía demasiado tradicional de la Filosofía y a los segundos su incapacidad para fundar su crítica a la razón instrumental, lo que les obliga a mantenerla a un nivel básicamente moral al mismo tiempo que a desesperar de las posibilidades de una reorientación del proyecto ilustrado en un sentido emancipatorio.

Más allá de divergencias en los diagnósticos o en las alternativas, lo que está en juego en todos esos gestos filosóficos apuntados es también el mantenimiento de la pregunta por la conexión entre el saber y la vida humana. Pero ahora esa pregunta parece enfrentar el optimismo racionalista de lo que sabemos y la arrogancia de nuestra voluntad de saber con la experiencia nihilista de su irrelevancia, de su perversión y de su irrealidad. Porque nuestra experiencia es que el saber no basta y que nuestros saberes han mostrado su faz más dominadora y violenta o, lo que es lo mismo, que el saber no sirve para asegurar el sentido de la existencia y que nuestros saberes constriñen y empobrecen las posibilidades de vida y de experiencia en lugar de emanciparlas y enriquecerlas.

Lo que está en juego es el mantenimiento de la idea de *Bildung* tal como se había ido configurando en los distintos racionalismos ilustrados, esto es, esa idea según la cual la humanidad avanza hacia su propia perfección de forma autónoma, autoformándose, liberándose por el saber de todo fatalismo, de todo destino preestablecido y de toda atadura exterior y lanzándose, a través de la autorreflexión, a la superación de toda constricción natural o social. Lo que está en juego es la creencia en las virtudes formativas del conocimiento tanto para las sociedades humanas como para los individuos particulares. Lo que está en juego, en suma, es la idea de humanidad que está en la base del racionalismo ilustrado.

Desde ese punto de vista tienen sentido los distintos intentos que se han hecho, de Husserl a Habermas, para asegurar la autonomía del mundo de la vida, del *Lebenswelt*, respecto a su colonización por la ciencia y la tecnología en una especie de intento desesperado por evitar que la cosificación propia de la

razón moderna convierta también en cosa ese mundo en el que habitamos y a nosotros mismos como sus habitantes. Por otra parte, la idea de *Bildung* sólo podría también mantenerse si pudiéramos constituir un lenguaje en el que los discursos especializados de las ciencias y de sus representantes prácticos, los expertos, pudiera de alguna manera relacionarse con la racionalidad compartida que habita la lengua histórico-natural del mundo de la vida y que preside el ámbito de las relaciones intersubjetivas. Y se comprenderá que la idea misma de democracia depende de la respuesta que se dé a estos intentos en cuyo interior se plantea hoy la pregunta por la relación entre el saber y la vida.

Y COLORIN COLORADO

Es claro, como decía al presentar este relato, que la educación tiene que ver con la transmisión del saber. Pero el juego del saber ha quedado vaciado de su sentido vital y no es hoy otra cosa que un mero calcular dominador que, ocupado en la verdad de los hechos y en el funcionamiento de los procesos, nos deja desvalidos y abandonados ante el enigma del mundo, ante el sentido de nuestra experiencia y ante el sentimiento precario pero a veces urgente de nuestra propia libertad.

Es más, acaso el juego contemporáneo del saber no sea otra cosa que el ocultamiento del enigma del mundo (en tanto que el mundo queda convertido en lo calculable), la cancelación de la pregunta por el sentido de la experiencia (en tanto que la pregunta por el sentido de lo que nos pasa queda fragmentada en una serie de preguntas sobre la verdad de los hechos) y el vaciamiento de nuestras posibilidades de vida (en tanto que tales posibilidades quedan convertidas en el miserable conjunto de lo que podemos anticipar y fabricar).

El juego del saber prometió al hombre ser el amo y señor de todas las cosas, incluso de sí mismo. Pero ese mismo juego convirtió al mundo en un territorio devastado, ofrecido a la voluntad de dominio, mero conjunto de entes a gestionar y a administrar, y convirtió al hombre en un ser indigente y administrado, condenado a no ser sino una cosa entre las cosas y esclavizado a la pequeñez de su propia voluntad.

En su distanciamiento respecto al saber, el filósofo nos revela nuestra pobreza. Ahora que lo sabemos casi todo y que lo que aún no sabemos no es otra cosa que lo que se deja medir y anunciar por lo que sabemos, aquello que lo que sabemos se da como meta y como tarea, estamos en una situación de máxima indigencia y de máxima miseria respecto al sentido (o los sentidos) de la existencia. Lo que el filósofo nos revela es que el saber acumulado no tiene que ver necesariamente con nuestro vivir, con nuestro querer vivir, con nuestra ansia de querer saber vivir. La enormidad de nuestro saber y la arrogancia de nuestra voluntad de saber se muestra incapaz de prestarnos ayuda para tejer el sentido de nuestra existencia. En este escenario, aquello a lo que el gesto valiente del

filósofo nos emplaza es a mantener vivo el juego de las preguntas (incluso si ese juego no puede conducirnos a ningún saber) y a mantener la esperanza de que en ese juego incierto podamos aprender a pensar.

La educación no puede renunciar a la transmisión del saber y a enseñar a vivir en un mundo saturado por las técnicas y los artefactos desplegados por los saberes científicos y técnicos. La educación debe transmitir (¿cómo podría hacer otra cosa?) la imagen del mundo y de nosotros mismos que se deriva de los saberes positivos que lo conforman y que nos conforman, incluyendo lo que esa imagen tiene de voluntad de cálculo, de control, de planificación y de organización total. Porque no hay otro principio de realidad que el que resulta del realismo de nuestros saberes y no hay otra experiencia posible que la que está contenida en las condiciones de posibilidad de la experiencia encarnadas en nuestros específicos modos de racionalidad. Esa es nuestra herencia y lo que la educación debe transmitir.

Por otra parte, también forman parte de nuestra herencia todos aquellos saberes que intentan, más o menos exitosamente, armonizar los saberes positivos particulares de modo que la experiencia no se fragmente de un modo especializado, controlar ética y políticamente la racionalidad técnico-científica de modo que sus efectos de dominación queden atemperados, y ampliar el mundo vital en relación con otras culturas y con otras formas de discurso (artísticos, narrativos) en los que también se juega el sentido (o el sinsentido) de nuestra existencia.

Todos esos saberes contribuyen a nuestra propia manera de asegurarnos de la realidad y de nuestra suerte en ella. Pero la educación también debería estar empeñada en transmitir otro de los componentes de nuestro legado: ese gesto audaz y enigmático en el que el saber es puesto a distancia para que aparezca el pensamiento. Y para que ese gesto sea posible, la educación debe transmitir la inquietud, la insatisfacción y la indisciplina frente a los saberes recibidos que, aunque nos den seguridad, configuran la pobreza del mundo que se nos da como verdadero y lo limitado de las formas de experiencia que se nos dan como posibles.

Porque el gesto interrogativo que es condición del pensar no se da ante un mundo inédito y aún no conocido, sino ante un mundo pleno y esclarecido, saturado por lo que ya sabemos. Si la educación debe ser también el juego de las preguntas, el modo específico de cuestionamiento que debemos transmitir no es el que pregunta por lo que ya se sabe o el que anticipa lo que todavía no se sabe, sino el que problematiza la confusa proliferación de los saberes recibidos y nos invita a romper con las formas de disciplina que nos imponen.

A la cita de Peter Handke que he colocado como emblema de este relato¹³ parece responder, como en un eco, Elías Canetti: *“A cada respuesta — a lo lejos y aparentemente sin relación alguna con ella — debe saltar una pregunta que antes dormía acurrucada (...). A lo largo de toda una vida, el sabio no pasa*

de ser un niño y las respuestas lo único que hacen es secar el suelo y la respiración. El saber es un arma sólo para los poderosos, y no hay nada que el sabio desprecie tanto como las armas”¹⁴.

Notas

1. Este texto será publicado en francés en el libro de Jean Houssaye (Ed.) *Philosophie de l'Éducation. Approches Contemporaines*. Paris. ESF (en prensa).
2. *Zur Genealogie der Moral* (1887). *La genealogía de la moral*. Madrid. Alianza 1972. pág. 175.
3. Ver Miguel Morey (1990), “Del pensar como forma de indisciplina” en *Psiquemáquinas*. Barcelona. Montesinos.
4. Eugenio Trías (1969), *La filosofía y su sombra*. Barcelona. Seix Barral. págs 51-52.
5. Sobre la relación conflictiva y apasionada de la Filosofía con el saber poético y narrativo, ver Miguel Morey (1988), *El orden de los acontecimientos*. Barcelona. Península . También María Zambrano (1993), *Filosofía y Poesía*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
6. *Die Geburt der Tragödie* (1871). El nacimiento de la tragedia. Madrid. Alianza 1973. págs. 127 y 129.
7. *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (1872). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona. Tusquets 1977. pág. 69.
8. P. Pe-alver (1986), *Márgenes de Platón. La estructura dialéctica del diálogo y la idea de exterioridad*. Murcia. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia. pág. 108.
9. En *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (1954). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental*. Barcelona. Crítica 1991. págs. 3-19.
10. En *Dialektik der Aufklärung* (1944). “Concepto de Iluminismo” en *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires. Ed. Sudamericana 1987. pág. 15.
11. En *Vortrage und Aufsätze* (1954). “La pregunta por la técnica” en *Conferencias y Artículos*. Barcelona. Serbal 1994. pág. 23.
12. *Erkenntnis und Interesse* ((1968). *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus 1982. pág. 9.
13. La cita pertenece a *Das Spiel vom Fragen* (1989). *El juego de las preguntas*. Madrid. Alfabuara 1992. pág. 28.
14. *Die Provinz des Menschen* (1973). *La provincia del hombre*. Madrid. Taurus 1982. pág. 12.

Jorge Larrosa é professor de Filosofia da Educação no Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona.

Endereço para correspondência:
Depto. de Teoria e Historia de la Educación
C/Baldiri Teixac s/n Torre D
08028 - Barcelona - Espanha
E-mail: thjlb06@d5.ub.es