

La reconstrucción de la educación liberal

Un programa fundamental de estudios

A sus noventa años, Daniel Bell, sociólogo imprescindible dentro del panorama internacional, continúa en plena actividad. Este ensayo, nuevo prólogo a su clásica obra sobre la educación y publicado aquí de manera exclusiva, es un ejemplo de su lucidez y profundidad.

Absolutamente nada permanece como teoría, todo se ha vuelto una historia.
Gershom Scholem

Una historia: Cuando el Baal Shem [el Maestro del Nombre] tenía ante sí una tarea difícil, solía ir a cierto lugar del bosque, encendía un fuego, meditaba y rezaba, y lo que él había decidido hacer se llevaba a buen fin. Cuando, una generación más tarde, el Maggid de Meseritz se enfrentaba a la misma tarea, iba al mismo lugar del bosque y decía: Ya no podemos encender el fuego, pero aún podemos decir las plegarias, y aquello que quería se volvía realidad. Nuevamente una generación más tarde, rabí Moshé Leib de Sassov tuvo que realizar esta tarea. También fue al bosque y dijo: Ya no podemos encender el fuego, ni conocemos las meditaciones secretas que corresponden a la plegaria, pero sí conocemos el lugar en el bosque donde todo esto tiene lugar, y ha de ser suficiente [...] Pero pasada otra generación, cuando se pidió a rabí Israel de Risbin que realizara la tarea, se sentó [...] y dijo: No podemos encender el fuego, no podemos decir las plegarias, no conocemos el lugar, pero podemos contar la historia.
Cuento jasídico, narrado por Sh. I. Agnón*

Hace unos treinta años escribí un libro: *La reforma de la educación general*. De acuerdo con los antiguos cálculos, y según lo dijera Comte, el lapso de una generación era de treinta años. Hoy que el tiempo histórico se ha resquebrajado en décadas, que los “paradigmas teóricos” —estructuralismo, postestructuralismo, deconstructivismo y posmodernismo— remolinean vertiginosamente a través de las puertas giratorias de la moda intelectual, sospecho que, si alguien tropezara con él entre las pilas de volúmenes de una biblioteca universitaria, mi libro tendría un eco vetusto y un olor almizclado. O, dicho al estilo *high-tech*, si mi libro se transmitiera a través de un microdisco o un CD-ROM, su lenguaje (aunque debería decir “discurso”), con ese énfasis en la

“investigación conceptual” o la “naturaleza de la explicación”, sin duda parecería anticuado, si no es que “irrelevante”.

Sin embargo, más allá del orgullo del autor por los productos de su juventud, el libro podría tener cierta pertinencia en un debate contemporáneo sobre la “crisis” de la educación liberal (siendo “crisis” el único término quizás invariable en la historia del discurso), ya como punto de referencia del pasado, ya como punto de partida en su esfuerzo por ofrecer una “reconstrucción” del aprendizaje liberal.

Mi libro constituía una tentativa por defender el valor del aprendizaje liberal ante la fuerza centrífuga de la fragmentación intelectual y los remolinos de la especialización, que estaban convirtiendo el currículo universitario en una cafetería para los más y una dieta de entrenamiento para los

* La traducción es de Beatriz Oberländer, en Gershom Scholem, *Las grandes tendencias de la mística judía*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1993.— N. de la. T.

menos. Se trataba de un intento por defender la existencia del *college* como una experiencia intelectual única cimentada en la lógica de la investigación, más que como un “pasillo” de clases de regularización o como el conjunto de preparativos para la carrera a medio camino entre la escuela y la universidad.

Cualquier incursión en el campo educativo (además de ser un experimento autobiográfico) requiere una intervención explícita de la filosofía y un compromiso con una postura filosófica particular que justifique el punto de vista. La idea tradicional de una educación general se basaba, implícitamente o no, en una de dos premisas: la primera, que existen verdades inmutables sobre el comportamiento humano, así como fines naturales (*telos*) conforme a los que ha de moldearse la acción moral, tal como lo establece la razón humana; la otra, que hay un cuerpo común de conocimientos (o de libros) que toda persona educada debe conocer, so pena de ser juzgado inculato.

Yo argumentaba que ambas premisas se sostienen en tanto ideales normativos; pero también mantenía que ninguna prepara al estudiante para lidiar con las estructuras de las disciplinas o con las formas en que el conocimiento se revisa. No me preocupaba la multiplicación del conocimiento, que era la creencia detrás del pensamiento de la fragmentación. Permítaseme decir aquí, como una digresión necesaria, que la tesis sobre el aumento exponencial de la “cantidad” de conocimiento (basada ya en el incremento del número de revistas científicas, ya en el “ritmo de duplicación” de las colecciones de las bibliotecas) es completamente errónea. Aseveraciones como esa confunden los datos, la información y el conocimiento. Para ilustrar las distinciones, permítaseme recurrir a los índices de un libro, a través de cuyas clasificaciones nos son dadas las claves necesarias de lo que puede hallarse en el volumen. Los *datos* (las estadísticas, los registros de nacimientos, los totales de las cosechas, los minerales extraídos, etcétera) son como un *índice onomástico*; se suelen organizar fácilmente por orden alfabético o por cantidades ordinales. La *información* (los acontecimientos históricos, los resultados científicos, los conceptos como democracia o igualdad) se agrupa bajo un *índice de materias*; este consiste en las combinaciones de materiales bajo cierta forma temática.

El *conocimiento* es el *juicio* sobre la organización y el agrupamiento de la información bajo distintas rúbricas temáticas. Este juicio se deriva de un propósito que permite al autor y al lector revisar y reordenar los temas según los objetivos de su propia investigación.

El juicio intelectual, en este sentido, se desprende de la teoría, de cómo se amolda la información a ella o de cómo la desmiente. Esto significa que el conocimiento es la construcción de un “índice analítico”, índice que desafortunadamente pocos estudiantes o lectores utilizan al batallar con un libro. En lo que a esto se refiere, no ha habido ningún “aumento exponencial del conocimiento” (aunque en algunos campos, como la física, sí contamos con elaboración de teoría; tal es

el caso de la electricidad y el magnetismo que, si bien eran dispares en sus concepciones originales, se entienden ahora como una sola fuerza unificada).

Todo esto apunta a la filosofía subyacente en mi libro: el poder de un solo fonema léxico para proporcionar diferentes maneras de re-organizar, re-ordenar y re-acomodar las formas estéticas y del conocimiento. Para comprender la naturaleza del “re-” uno debe conocer la historia de las formas anteriores, de los planos espaciales en el arte o los patrones sonoros en la música, los puntos topográficos en matemáticas o la lógica que impulsa las “reglas de transformación” en la física o la antropología. El tema del “re-” es central, por supuesto, en el pensamiento de John Dewey, y una exposición maravillosa puede encontrarse en *El arte como experiencia*.

Yo no insistía en la existencia de una y nada más que una estructura ordenada, un *trivium* y un *quadrivium* que todos debían seguir. Sin embargo, sea cual fuere el currículo estipulado, consideraba forzoso que las secuencias elegidas y relacionadas se articulasen en una estructura intelectual coherente que fuera posible defender de manera racional. Sin esto, no habría educación.

La reforma de la educación general abría con la presentación detallada y el desarrollo histórico de los tres modelos de educación general adoptados por numerosos *colleges* estadounidenses: el de Columbia, el de Chicago y el de Harvard. Me parece que hasta ahora esta es la única comparación de su tipo en la literatura sobre educación. En el libro se bosquejaban también los cambios estructurales que experimentaba la sociedad, principalmente los de una “sociedad postindustrial” (un asunto que elaboraría diez años más tarde en un libro exhaustivo sobre el tema), así como la nueva tecnología intelectual cuya concreción se hacía necesaria en el currículo. Además, lidiaba con el colapso de dos anhelos intelectuales a partir de los cuales se había predicado gran parte de la filosofía de una educación general: la idea de la “unidad del conocimiento” y, más claramente, la “unidad de la ciencia”.¹

¹ La “unidad del conocimiento” fue el tema de un simposio organizado por la Smithsonian Institution en ocasión del 200 aniversario de su fundación y con ensayos de Jerome Bruner, Herbert Butterfield, Kenneth Clark, Claude Lévi-Strauss, Stephen Toulmin, Fred Whipple y otros. La dificultad con estos ensayos es que ninguno fue capaz de señalar cómo era que los nuevos avances en física, arte, psicología y demás tenían un fundamento común, sino solo –y en gran medida mediante metáforas– cómo habían influido los unos sobre los otros. No resultaban convincentes. Sobre la colección, véase *Knowledge among men*, editado por Webster True (Nueva York, Simon and Schuster, 1966).

La “unidad de la ciencia” fue un esfuerzo integral y heroico de los filósofos del “Círculo de Viena”, principalmente de Otto Neurath y Rudolf Carnap, por esbozar los “principios unificadores de la ciencia”, centrados, según pensaban, en los principios del positivismo lógico desarrollado en la década de 1930. Más tarde aparecerían diecinueve estudios monográficos, publicados primero por separado y luego recogidos en dos volúmenes, *Foundations of the unity of science*, editado por Otto Neurath, Rudolf Carnap y Charles Morris (University of Chicago Press, Volumen 1, 1955; Volumen 2, 1970).

Una ironía notable es que uno de los ensayos fue la monografía de Thomas S. Kuhn *The structure of scientific revolutions*, un trabajo que, quizás de manera más singular que cualquier otro, socavaba la idea de la “unidad de la ciencia”. La monografía de Kuhn, en su segunda edición aumentada, aparece en el Volumen 2 de *Foundations*, pp. 53-272. [Existe versión en español: *La estructura de las revoluciones científicas*, traducción de Agustín Contin (México, Fondo de Cultura Económica, 1971.)]

El libro se basaba en mi experiencia en el Columbia College, y la influencia más notable en él fue la de mi colega Lionel Trilling, a quien el libro estaba dedicado, tanto por su temperamento intelectual como por su estilo reflexivo. La confrontación entre modernidad y tradición era el asunto por esclarecer. Como escribí en aquel entonces:

¿Es acaso tarea de la universidad constituir una intelectualidad que guarde juiciosamente el pasado e intente desafiar con firmeza lo nuevo? ¿O es tan sólo un bazar que ofrece a Coleridge y a Blake, a Burckhardt y a Nietzsche, a Weber y a Marx como profetas antitoniales, cada uno con su propio llamado? No es posible dar una respuesta consensuada, quizás porque la universidad ya no es la ciudadela de las formas tradicionales —sólo los ingenuos podrían creer eso— sino una arena donde los críticos que alguna vez estuvieron fuera de la Academia, como el tigre (o *Tyger*) de Blake fuera de las puertas de la sociedad, han encontrado —mercidamente— un lugar. Y la tensión entre el pasado y el futuro, entre la mente y la sensibilidad, entre la tradición y la experiencia, pese a toda la tirantez y el desconcierto, es la única fuente que nos permite mantener la independencia de la investigación misma.

Sin embargo, quedaba una pregunta. De nuevo:

[El arte] es la actividad más libre de la imaginación humana [...] la menos dependiente de las restricciones sociales [...] y por esta razón los primeros signos de cambios en la sensibilidad colectiva se hacen visibles en el arte. Es, podría decirse (en sincronía con De Quincey), el reino de la sabiduría proléptica. Así como las fantasías agónicas de Rimbaud hace cien años prefiguraron el culto más crudo de la adolescencia hoy, la escritura de un Burroughs, o el antiarte de algunos cultos modernos, podría presa-giar el lenguaje vernáculo y el impulso destructivo de miles el día de mañana.

La anomalía en todo esto era que el impulso de la modernidad —eso que el profesor Trilling llamó la “cultura antagonica”— se había convertido en sí mismo en una fuerza establecida, sobre todo en la universidad, al tiempo que mantenía su postura antagonica.² Éstas eran las precauciones.³ La audacia radicaba en la propuesta de un nuevo fundamento, la estipulación de los patrones de conocimiento y, entre estas tres cuestiones, un conjunto de propuestas sobre cómo podrían concretarse

2 Las citas provienen de la edición de Doubleday Anchor, pp. 151, 149-150. La referencia a Trilling proviene de su texto *Beyond culture* (Nueva York, Viking, 1965), pp. ix-xviii. [Aunque ya fuera de circulación, existen versiones en español: D. Bell, *Reforma de la educación*, traducción de Rafael Castillo (México, Letras, 1970); y L. Trilling, *Más allá de la cultura y otros ensayos*, traducción de Carlos Ribalta (Barcelona, Lumen, 1969).]

3 La dedicatoria del libro era para Lionel Trilling, que tiene “la Precaución del Erudito y la Audacia del Erudito”.

esos patrones en un currículo. Curiosamente, cada elemento era un conjunto de tríadas.⁴

El compromiso normativo estaba compuesto por tres objetivos: la *autoconciencia*, las fuerzas que impulsan a un individuo desde dentro y que lo restringen desde fuera, las preguntas por la autenticidad derivadas de *El sobrino de Rameau*; la *conciencia histórica*, más allá de los hechos y la cronología, aunque estos sean necesarios para proporcionar un “vocabulario de referencia” a la imaginación histórica; la naturaleza de la comparación con miras a la explicación histórica; la lógica y la *conciencia metodológica*, la lógica de la investigación conceptual y la relación entre quien conoce y lo que conoce.

Los patrones de conocimiento, según argumentaba, son fundamentalmente triádicos en tanto que son diferentes principios los que gobiernan la adquisición del conocimiento en las ciencias, las ciencias sociales y las humanidades. En las ciencias, el aprendizaje es *secuencial*, ya que necesariamente se definen pasos específicos que deben ser dominados antes de proceder a los siguientes. En las ciencias sociales, el patrón es *vinculativo*, pues los tipos de economía (de mercado o planeada) dependen de distintos órdenes políticos, y estos, a su vez, de las estructuras sociales del Estado y la sociedad civil, y comprender uno implica necesariamente comprender su relación con los demás. Las humanidades son *concentricas* en tanto que exploran los significados de la experiencia como *ricorsi*,⁵ solo que dentro de diferentes contextos y niveles hermenéuticos, como sucede con la comprensión de la tragedia y la comedia. (Como alguna vez dijera Groucho Marx: es mucho más difícil hacer comedia que tragedia, ya que, mientras que todo el mundo llora por las mismas cosas, todos se ríen de cosas distintas.)

El currículo estaría estructurado en tres pasos. El primero sería una base de historia, el segundo, la adquisición de una disciplina y, finalmente, cursos “de tercer nivel” que aplicarían la historia y la disciplina a problemas amplios y sinópticos, morales y prácticos. La historia que yo proponía era la historia occidental, pues la matriz de nuestros esquemas intelectuales, en particular la idea misma de *concepto*, se origina y desarrolla en Occidente, y el papel de la ciencia y la tecnología se deriva principalmente del nuevo pensamiento desarrollado en la era renacentista y de la idea de la conciencia y la fe redefinidas en la Reforma. No creo en los esquemas “interdisciplinarios”: una disciplina es internamente coherente y está integrada por un cuerpo de conceptos (como la economía neoclásica) que se aplican a ciertos temas (como la economía). El tercer nivel permitiría que el conocimien-

4 Le dejo a un nuevo Hermes Trismegisto (Hermes tres veces grande), autor de doctrinas mágicas, astrológicas y alquímicas, explicar la atracción de la tríada.

Para Platón, las partes del alma, y las clases correspondientes de la Ciudad, eran la inteligible, la irascible y la sensitiva. Para Fichte y Hegel, el conocimiento procedía a través de tesis, antítesis y síntesis (aunque aún cabe dudar si Hegel empleaba esto tan mecánicamente). Y para Freud, la personalidad estaba compuesta del *ello*, el *yo* y el *súper yo*. Y el símbolo gnóstico de todo esto es el *triskelion*.

5 En italiano en el original. En este caso se refiere a aquello que ocurre, que vuelve a ocurrir o aparecer.— N. de la T.

to adquirido en los dos pasos anteriores incidiera en cuestiones como la planeación urbana o los valores y los derechos.⁶

La “Coda: sobre el futuro” es una repetición del tema cultural que sonara previamente. “Queda aún una enorme y compleja tarea: humanizar la tecnocracia y ‘domar’ el Apocalipsis. Será más fácil hacer lo primero que lo segundo.” El estilo tecnócrata, con el que la universidad está cada vez más comprometida, hace énfasis en el profesionalismo y la técnica. Como reacción a esto, el estilo apocalíptico, tal como se expresa en las humanidades, se vuelve nihilista o ajeno a la sociedad. “Uno vive”, concluía yo, “en esa dolorosa alienación que es el conocimiento continuo de la duda, no de la certeza. Sin embargo, éste es también un estado de gracia, pues como dijo Dante: ‘No menos que el saber me place el dudar’.”

La reforma de la educación general, aunque apreciado más tarde en otros lugares, tuvo poco o ningún impacto en Columbia, el lugar para el cual se elaboró el estudio. Había resistencia por parte de los docentes mayores, que no deseaban ser molestados, y por parte de los profesores dedicados a su propia carrera e involucrados en la investigación, cuyas recompensas no venían de la enseñanza, sino de “la producción de nuevos conocimientos”, como se le llamaba, y cuyos avances eran producto de la especialización y de la enseñanza e investigación en estudios de posgrado. Los desafíos intelectuales no tienen cabida en los oídos sordos de teóricos de la educación preocupados generalmente por problemas pedagógicos en el salón de clases (sin ningún menosprecio) o en las mentes indiferentes de profesores orientados hacia la investigación y dedicados a sus propias preocupaciones profesionales.

Además, aquel era el informe de un “comité de uno”, que, por definición, no tiene más votos que los de ese uno y algunos colegas.⁷

6 El libro sugería un gran número de cursos de tercer nivel para ciencias, ciencias sociales y humanidades (véanse pp. 262-279).

7 Debería señalar que esta investigación era mía y solo incursionaba en el campo de la “educación”. El estudio fue emprendido a petición de David B. Truman, en ese entonces decano del Columbia College. David Truman, un hombre reflexivo, estaba discretamente al tanto de que la Universidad de Columbia, una gran institución, estaba en peligro de flaquear. Según el curso de los acontecimientos, David Truman estaba destinado a convertirse en presidente de la Universidad de Columbia. Para 1967 ya era preboste y, debido a las confusiones de Grayson Kira, el presidente, estuvo al mando durante los disturbios estudiantiles de 1968. Pero creo que el profesor Truman cometió un error al llamar a la policía cuando fracasaron las negociaciones con los inflexibles estudiantes radicales, alentados por algunos románticos de mediana edad como Dwight Macdonald y Norman Mailer. Este es aún hoy un acontecimiento polémico, pero el resultado fue una comunidad tan dividida que resultó imposible que el Sr. Truman accediera a la presidencia de la Universidad de Columbia. Aun cuando yo fui uno de quienes se oponían firmemente al Sr. Truman (que había sido mi maestro en Columbia) y por quienes el Sr. Truman pudo sentirse traicionado, nada de esto disminuye el respeto que le tenía ni su propio compromiso con la Universidad.

Pero la razón principal por la cual el informe se hundió sin dejar mucha huella en Columbia fue el “ataque a la ciudadela” por parte de los estudiantes radicales que, contagiados por la revolución, pensaban que al desafiar a la universidad estaban desafiando (e incluso podían derrocar) a la sociedad. En el festival de mayo de 1968, en Columbia, como en París, el grito impetuoso era que la Imaginación tomaría el Poder. La imaginación se vino a tierra en la punta de los garrotes de la policía y muchos de los líderes estudiantiles pasaron a la clandestinidad para aparecer brevemente ese mismo año en la Convención Demócrata en Chicago, en el “día de la ira”, y para vivir sus fantasías revolucionarias como *Weathermen*⁸ o en una racha de bombardeos (que en un caso trágico voló una casa en Greenwich Village, Nueva York, matando a algunos de los estudiantes de Columbia que estaban fabricando las bombas).

La revolución, ya sea como tragedia o como farsa, no es el escenario para la “reconstrucción racional” de la investigación conceptual. Algunos estudiantes gritaban, mientras organizaban danzas del vientre en los prados de Columbia: “¿Quién eres tú para decirme qué cursos tomar?” A lo que yo solo podría responder: “Tú no sabes lo que no sabes. Si lo supieras, no me necesitarías. Así como están las cosas, me necesitas.”⁹ —

El autor agradece a Irving Louis Horowitz su consejo editorial para esta nueva introducción.

Traducción de Mariana Santoveña

8 En los años sesenta, varias agrupaciones estudiantiles se oponían a la política del gobierno de Estados Unidos. Una de las más importantes era la SDS (Estudiantes por una Sociedad Democrática, por sus siglas en inglés). En la convención de la SDS, que tuvo lugar en junio de 1969, el sector radical hizo circular un manifiesto que tomaba su nombre de un verso en una canción de Bob Dylan (“Subterranean Homesick Blues”): “No hace falta un meteorólogo para saber hacia dónde sopla el viento”. Tras el fracaso de la convención, dicho sector radical decidió separarse y fundar la *Weather Underground Organization*, que operaría en la clandestinidad. Comúnmente conocidos como los *Weathermen* o meteorólogos, estos jóvenes afirmaban que no existía un camino pacífico hacia el cambio social. Tras una serie de ataques y tras la colocación de varias bombas en edificios públicos, bancos y cuarteles de policía, el FBI declaró a los *Weathermen* como grupo terrorista. En 1974 los cargos contra varios miembros del grupo fueron retirados. Dos años más tarde, la organización se dispersó. Sin embargo, muchos de los *Weathermen* permanecieron ocultos hasta la década de 1980. Bill Ayers, uno de sus principales dirigentes, es actualmente docente en educación de la Universidad de Illinois, en Chicago.— N. de la T.

9 En estos casos, uno admira los vaticinios de Trilling. Como él mismo señaló en una burlona reflexión sobre el avance de la “cultura antagónica”, cuando una institución intelectual no es capaz de ofrecer resistencia a lo nuevo, especialmente cuando la postura antagónica “ha desarrollado el poder de derrocar los viejos cánones y establecer nuevas categorías propias”, “caerá en la inmovilidad y el desánimo de todas las convenciones, en la convención de un estilo radical caduco” (*op. cit.*).

Sobre Columbia, véase mi ensayo “Columbia and the New Left”; para un recuento detallado de estos acontecimientos, véase *Confrontation*, editado por Daniel Bell e Irving Kristol, Basic Books, 1969.



Ilustración: LETRAS LIBRES / Philip Stanton