

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Vieja y nueva *scholê*: la educación y los estudios humanísticos según Michael Oakeshott¹

Old and new *scholê*: Michael Oakeshott on education and Humanistic studies

JOSÉ JAVIER BENÉITEZ PRUDENCIO*

Resumen. El sentido que la educación liberal posee para Michael Oakeshott se concentra en que ésta consiste en un aprendizaje de las disciplinas humanísticas y científicas. Dichas disciplinas se muestran valiosas ya que tienen la virtud de desarrollar el intelecto y la sensibilidad humanas y porque aportan, además, una comprensión operativa de lo que son nuestro yo, la sociedad, la naturaleza y la cultura. No obstante, como también es sabido, los fines que la educación liberal se propone pecan un tanto de idealistas, de manera especial cuando se insiste, como muchos han hecho desde los antiguos griegos, en que dicha educación es un fin en sí misma. En parte, lo demuestra la presencia permanente en nuestra cultura occidental de unos espacios de aprendizaje (*'schola'*) que se conciben como si estuvieran separados del aquí y ahora en que transcurre la vida cotidiana.

Palabras clave: Michael Oakeshott, educación liberal, tradición occidental, universidad.

Abstract: Michael Oakeshott's own conception of liberal education refers to learning in the different arts and sciences, which we value for their ability to develop human intellect and sensibility, and to give us as well a working understanding of what the self, society, nature, and culture are like. However we also know that the agenda for liberal education has often seemed hopelessly idealistic, especially when we insist, as many have ever since the ancient Greeks, that it exists for its own sake. Part of the evidence for this view is the permanent presence in our Western culture of places of learning (*'schola'*) that have always been understood to be set apart from here and now daily life.

Keywords: Michael Oakeshott, liberal education, Western tradition, university.

I

Michael Oakeshott ha recibido multitud de denominaciones o etiquetas, unas más apropiadas que otras. Por ejemplo, se le ha tildado de pensador conservador, liberal, idealista, escéptico y postmoderno, aunque no son las únicas que se le dan. Por ejemplo, Richard Rorty en su artículo «Postmodernist bourgeois liberalism» lo llama hegeliano. En realidad, Rorty distingue un doble tipo de filósofos contemporáneos de corte hegeliano: aquellos que critican

1 Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación 'El pensamiento político de Michael Oakeshott: teorías, sus fuentes y la comparación con otros filósofos' [PII1109-0132-8013], financiado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

* Universidad de Castilla-La Mancha.

o atacan las instituciones políticas liberales y los que, como Dewey y Oakeshott, no lo hacen². Con independencia del lugar en que se pretenda situar a Oakeshott, y aunque la teoría política es lo que le ha hecho más conocido, fue sin duda uno de los principales filósofos británicos del siglo XX. Su primera gran obra, *The experience and its modes*³, en la cual ventila las diferentes modalidades de la experiencia humana (aunque se concentra en lo que llama modo histórico y modo filosófico), constituye para la mayoría de los críticos y estudiosos de su pensamiento una de sus obras principales; desde luego, es la que sirve para comprender las bases sobre las que se asienta su pensamiento político⁴ y en buena medida, también, su pensamiento sobre educación. La teoría política y la educación son, de esta manera, temas que en Oakeshott se encuentran interconectados.

La presente exposición pretende poner de relieve alguna de las consideraciones principales que este pensador hizo sobre la educación (sobre todo) universitaria y la importancia que a su juicio debieran ocupar en los currícula las distintas disciplinas humanísticas, entre ellas —como es natural— la filosofía. Estas dos cuestiones giran o están relacionadas con su preocupación acerca de la concepción del individuo. Sólo un individuo crítico o ‘escéptico’ puede sopesar y valorar una tradición o una herencia cultural persistente⁵, y únicamente puede llegar a ser un individuo que adquiera este carácter ‘escéptico’ aquel que ha recibido una educación por la que se hace libre o alcanza su autonomía personal. Por tanto, las cuestiones que sobre temática educativa escribió Oakeshott pueden subsumirse en la rúbrica general de lo que se conoce como educación liberal. Recientemente ha aparecido en versión castellana su obra titulada *La voz del aprendizaje liberal*, en donde se reúnen los principales artículos que escribió sobre la educación, la universidad y el proceso educativo en general. La compilación corre a cargo del estudioso norteamericano de las ideas políticas Timothy Fuller, quien desde la muerte de Oakeshott ha puesto su empeño en publicar escritos que todavía no habían salido a la luz, además de ayudar a reeditar alguna de sus obras capitales.

En uno de los artículos más relevantes de *La voz del aprendizaje liberal*, «Un espacio de aprendizaje», Oakeshott establece que la educación liberal se fundamenta en la idea de una autoevaluación personal, en donde la educación tiene un valor por sí mismo y no como medio para obtener una profesión, un trabajo, una posición o prestigio social, o simplemente un título académico. Ni que decir tiene, esta afirmación debe sonar hoy al lector como una especie de declaración de guerra, habida cuenta de por dónde discurren los actuales planes académicos de las distintas carreras universitarias, incluidas las humanísticas. Por otro lado, convendría destacar que la propuesta que sobre la educación en su conjunto defendió Oakeshott hace más de medio siglo, y en concreto su denuncia de que la educación tenga que supeditarse a criterios exógenos (fundamentalmente de carácter macroeconómico), es la que

2 Rorty distingue tres categorías en el mentado artículo: en primer lugar, a los kantianos (como Rawls y Dworkin) que defienden criterios ahistóricos para justificar las instituciones liberales, un segundo grupo, los hegelianos (como MacIntyre y Unger) que no las justifican, y un último, también hegeliano (Dewey y Oakeshott), que aunque no se basan en criterios kantianos sí justifica la necesidad de las instituciones liberales —véase R. Rorty, «Postmodernist bourgeois liberalism», *The Journal of Philosophy* 80 (1983), pp. 583-89.

3 Cf. Oakeshott, *The experience and its modes*, Cambridge University Press, Cambridge, 1933.

4 Entre otros: B. Parekh, *Pensadores políticos contemporáneos*, Alianza, Madrid, 1986, pp. 119-127, y P. Franco, *The political philosophy of Michael Oakeshott*, Yale University Press, New Haven, 1990, cap. 2.

5 Cf. Oakeshott, *La política de la fe y la política del escepticismo*, [comp. T. Fuller], Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1998, *passim*.

ahora reivindica de forma significativa Martha Nussbaum en *Sin ánimo de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Esta autora establece una clara dicotomía —que recuerda los planteamientos de Oakeshott— entre lo que llama «una forma de educación que promueve la rentabilidad» que está en alza y «una forma de educación que promueve el civismo» que vive sus horas más bajas⁶. Oakeshott, que murió en 1990, no podía saber nada del llamado Plan Bolonia, pero parece que, al escribir el referido artículo (fechado en 1975) debía tener una percepción del asunto muy parecida a la de los actuales desencantados con la implementación de las políticas educativas universitarias, no sólo en el ámbito de la Unión Europea sino también en Norteamérica y otros países de la órbita occidental.

El que para Oakeshott la educación se constituya como un proceso de autoevaluación personal tiene un pretendido tono delfínico-socrático. Oakeshott hace suyo el lema ‘conócete a ti mismo’, que «significa *aprende* a conocerte a ti mismo»⁷. Ésta no es ninguna «exhortación a comprar un libro de psicología y estudiarlo»⁸, sino a lo que hay que *hacer* para ser un humano. Recuerdo las celeberrimas palabras con que se expresa el Sócrates platónico de la *Apología* (38a), en ellas puede verse refrendado el socratismo oakeshottiano:

El mayor bien para un hombre es precisamente tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar [se dirige, como es sabido, a los ciudadanos atenienses que lo están juzgando en el tribunal] cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y (...) digo que una vida sin examen no tiene objeto vivirla.

Estas palabras de Platón sirven de emblema a las propias reflexiones pedagógicas de Oakeshott⁹, aunque no hay nada de prodigioso ni novedoso en invocar que una vida con examen sea lo propio no sólo de quienes se deciden por la vida teórica y lo reivindican, además, como el espíritu que debiera inspirar en general todo el proceso educativo. Lo fundamental de este tipo de alegatos de una educación socrática es que suele defender los valores cívicos. Una educación liberal ayudará, por tanto, a la floración de ciudadanos que se han autoexaminado, y que por tanto pueden mostrarse críticos o ‘escépticos’. No obstante, habría que tener cuidado en identificar, sin más, la educación liberal con una educación en valores genuinamente democráticos; bastaría recordar, por ejemplo, que el sentido de la *paideía eleuthería* platónica careció de semejante impronta, pues como es bien conocido

6 Cf. M.C. Nussbaum, *Sin ánimo de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz, Buenos Aires, 2010, p. 30. Sorprende el que Nussbaum, una autora siempre presta a reconocer sus deudas intelectuales, ignore persistentemente a Oakeshott. Por supuesto, existen otros autores actuales que han criticado el giro hacia «los criterios de mercado» que ha experimentado la educación en los países occidentales, reconociéndose en Oakeshott —me refiero al referido T. Fuller, «Liberal education in the confines of liberal tradition», R.C. Hancock (ed.), *America, the West, and liberal education*, Rowman & Littlefield, Lanhan, 1999, p. 32.

7 Oakeshott, *La voz del aprendizaje liberal*, [comp. T. Fuller], Katz, Buenos Aires, 2009, p. 49 (cursiva en el original).

8 *Id.*

9 Entre otras razones, el pensamiento de Platón ocupa un lugar importante para Oakeshott porque en sus diálogos descubrimos «el método de investigación» inquisitivo heredado de Sócrates —Oakeshott, *Lectures in the history of political thought*, Imprint Academic, Exeter, 2006, p. 132.

pretendía insertarse idealmente en el tejido de regímenes antidemocráticos¹⁰. En esta línea del modelo ciudadano ‘cultivado’, se han pronunciado otros defensores de la educación liberal, como la antes citada M. Nussbaum. Esta autora también ha hecho suya el modelo socrático, pero inequívocamente inspirándose en los valores del civismo democrático, el pluralismo y el cosmopolitismo¹¹. Es —vuelvo a reiterar— lo que defienden otros muchos autores que, de igual modo, se han mostrado afines con la causa socrática y ligan ésta, además, con en el civismo, aunque pueden diferir en cuál sea su noción de la política sobre la cual se impostan los mismos valores cívicos. Así, un caso notable es el de Ortega y Gasset quien convirtió dicho modelo en una aspiración en sus escritos pedagógicos¹². En realidad, la educación tiene tanto para Oakeshott como para Ortega o Nussbaum un sentido integral. Dejando a un lado la deuda por el momento nunca reconocida explícitamente de Nussbaum con Oakeshott, creo que sería mejor insistir en la comparación de Oakeshott con Ortega, dado que —como espero poner dejar en evidencia— resulta de lo más fructífera¹³. Oakeshott hubiera estado totalmente de acuerdo con Ortega, cuando éste reconoce que, en efecto, «el *fin*» es educar ciudadanos, aunque el hecho de afirmarlo supone una crasa redundancia dado que «sería como decir, con otras palabras, que el fin de la educación es enseñar a los hombres a usar el paraguas»¹⁴. Ortega añade con tono vehemente:

-
- 10 Cf. A. Gutmann, *La educación democrática: Una teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona, 2001, pp. 41-47, 340. El juicio de Gutmann queda mediatizado por *La sociedad abierta y sus enemigos* de Popper. Sin embargo, debe recordarse que fue Platón el primer pensador del que conservamos escritos completamente articulados (en la *República* y *Las leyes*) sobre la educación liberal —cf. T.L. Pangle, *The ennobling of democracy: The challenge of Postmodern age*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1993, p. 164. Para la consideración que merece a Oakeshott, en concreto, el pensamiento educativo platónico (en la línea clásica de E. Zeller o R.L. Nettleship, y no de Popper), puede verse la reciente exposición de E.S. Kos, *Michael Oakeshott, the Ancient Greeks, and the philosophical study of politics*, Imprint Academic, Exeter, 2007, pp. 69-79.
- 11 Cf. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la educación liberal*, Paidós, Barcelona, 2005, especialmente el cap. 1 en donde trata acerca del ciudadano socrático. También, *Sin ánimo de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, cap. 4. Al igual que antes he dicho —*vid. supra* nota 7— Nussbaum no cita ni se refiere en ningún momento a Oakeshott. Conviene no perder de vista que Nussbaum convierte discutiblemente a Sócrates en un partidario de la democracia. Por tanto, se hace partícipe de una corriente interpretativa que encuentra su fundamento en G. Grote, y que popularizó el gran maestro y amigo de Nussbaum, G. Vlastos —cf. J.J. Benítez Prudencio, «Sócrates, ¿un modelo para la democracia? Relevancia teórica de la ciudadanía socrática», *Revista de Estudios Políticos* 137 (2007), pp. 153-180.
- 12 Me refiero al conjunto de opúsculos que integran: J. Ortega y Gasset, *La misión de la Universidad*, Alianza, Madrid, 1983, 166-167, 208-209. John Peter Euben ha hecho una evaluación del tipo de educación y ciudadanía socráticas y aquéllos que las sostienen en el ámbito cultural anglosajón, entre los cuales no sitúa a Oakeshott, a quien cita una sola vez al lado del ‘conservador’ Burke. Al menos lo hace para destacar el sentido crítico o ‘escéptico’ del ciudadano frente a las tradiciones que hereda, cuestión a la que nosotros hacemos referencia más abajo —véase J.P. Euben, *Corrupting youth: Political education, democratic culture, and political theory*, Princeton University Press, Princeton, 1997, pp. 3-63, 125 (ésta para la referencia a Oakeshott).
- 13 Ignoro que alguien haya hecho un estudio comparando a Ortega y Oakeshott. El pensamiento de ambos muestra muchísimas concomitancias, particularmente, en el tema que aquí nos ocupa de la educación, pero también en otro orden de cuestiones. Por ejemplo, el concepto de hombre ‘masa’ de Ortega influye en Oakeshott. Las ‘masas’ desempeñan un papel importante en su propia interpretación del individuo moderno. Oakeshott debió leer la versión inglesa de *La rebelión de las masas*, que se encontraba disponible desde 1931. También desconozco si Oakeshott coincidió con Ortega en alguna de sus estancias académicas a Alemania durante la década de los años 20 del pasado siglo, pero no habría sido improbable.
- 14 Ortega y Gasset, *op. cit.*, p. 157.

¡Ciudadano! ¿Y todo lo demás que el hombre es mucho más profundamente que ciudadano, más permanente? (...) No pretendo con esto negar que la educación haya de tener en cuenta que el niño de hoy va a ser mañana ciudadano (...) Pero de esto a decir el *fin* de la educación como fabricación de ciudadanos hay un trecho.¹⁵

II

El aprendizaje liberal debe contemplar —establece Oakeshott— lo que «los hombres, de tanto en tanto, hicieron de este compromiso de aprender y aprende de ello»¹⁶. Oakeshott denomina al aprendizaje liberal «las aventuras de la autocomprensión humana»¹⁷. En tales experiencias personales de cada uno de los participantes en el proceso educativo, se implica el uso de la inteligencia autoconsciente y reflexiva. Él se refiere al humano como un *homo dissens*, es decir, como un ser «capaz de aprender a pensar, a comprender y a representarse a sí mismo en un mundo de representaciones humanas y, de esa manera, adquirir un carácter humano»¹⁸, que arroja al mundo «su propia versión de un ser humano, mediante un comportamiento que es a la vez una revelación y una representación de sí»¹⁹. El humano «no vive únicamente de pan», sino «de indagaciones, las acciones y los enunciados concretos en los que los seres humanos expresaron su comprensión de la condición humana»²⁰. Pero si lo que interesa es la autocomprensión humana — Oakeshott se pregunta: «¿por qué existe toda esa parafernalia del aprendizaje? ¿No es algo que cada uno de nosotros hace por sí mismo?»²¹. Vuelve a reiterar que, «humanamente, cada uno de nosotros se hace a sí mismo; pero —añade— no de la nada, ni por instinto»²². Ser humanos es una aventura histórica, y nos interesa esta parafernalia del aprendizaje porque, según Oakeshott, es la única manera que tenemos de ser o de constituirnos como nosotros mismos. Sin embargo, la autocomprensión humana resulta inseparable del «aprendizaje de participar en una ‘cultura’»²³. Y especifica:

«Una cultura no es una doctrina ni un conjunto de enseñanzas o de conclusiones sistemáticas acerca de la vida humana (...) Es una continuidad de sentimientos, percepciones, ideas, compromisos y actitudes, entre otros, que tiran en distintas direcciones, que con frecuencia se critican entre sí y que no se relacionan de manera contingente para componer una doctrina, sino para componer lo que llamaré un encuentro conversacional»²⁴.

15 *Id.*

16 Oakeshott, *La voz...*, p. 49.

17 *Id.*, p. 48.

18 *Ibid.*, p. 96.

19 *Ibid.*, p. 98.

20 *Ibid.*, p. 48.

21 *Ibid.*, p. 49.

22 *Id.*

23 *Id.*

24 *Ibid.*, pp. 49-50.

Desde luego, puede criticarse lo que Oakeshott parece sugerirnos con «cultura», como si ésta fuese un producto humano poco versátil o monolítico²⁵; aunque, como pretendo tratar con más abundamiento, nunca se cimentará en dogmas incontrovertibles, dado que lo esencial es el reconocimiento de la posibilidad del disenso. Oakeshott habla también de «tradicición», y por ella entiende la herencia en la que todo humano «nace siendo heredero». El humano accede a la tradición o tradiciones solamente «mediante un proceso de aprendizaje»²⁶. Una tradición constituye una herencia²⁷ de sentimientos, emociones, imágenes, visiones, pensamientos, creencias, ideas, interpretaciones, emprendimientos intelectuales y prácticos, lenguajes, organizaciones, cánones y máximas de conducta, procedimientos, rituales, habilidades, libros y obras de arte, composiciones musicales, artefactos y herramientas —obvio citar algún componente más de la trama que urde la tradición para Oakeshott.

Lo realmente importante en el aprendizaje liberal es que se produzca ese encuentro conversacional y se establezca, por tanto, un diálogo con distintas voces. Como se apreciará, es lo que sugiere el propio título de la obra que llevamos considerando: *La voz del aprendizaje liberal*, si bien el nombre se debe a su compilador, T. Fuller. Pero en este sentido, Oakeshott establece lo siguiente en «Un espacio de aprendizaje»:

Desde el punto de vista del aprendizaje liberal, una cultura no es una miscelánea de creencias, percepciones, ideas, sentimientos y compromisos, sino que se la puede reconocer como una variedad de distintas lenguas de la comprensión, y sus alicientes son invitaciones a estar más al tanto de esas lenguas, a aprender a discernir entre ellas y a reconocerlas, no sólo como diversos modos de comprensión del mundo, sino como las expresiones más sustanciales que tenemos de la autocomprensión humana²⁸.

A los componentes de la cultura Oakeshott los llama «voces», que son, cada una de ellas, «expresión de una interpretación bien definida y condicional del mundo y [también] un idioma bien definido de autocomprensión humana»²⁹. Son variedades o distintas formas de comprender el mundo y a nosotros mismos «de carácter inconcluso» o «imperfecto», y no debieran desconcertarnos por ello el toparse con «las diferencias»³⁰. Traigo aquí a colación lo que advertí al empezar, la importancia capital que en el pensamiento oakeshottiano poseen los distintos modos o modalidades de la experiencia humana —estoy aludiendo a su libro *The experience and its modes*. Teniendo presente los modos de la experiencia humana, que aglutinan distintos mundos autónomos que generan, a su vez, sus propios objetos y sus lenguajes distintivos, parece entonces que lo que se articula en su idea de educación liberal sea la posibilidad de establecer encuentros conversacionales entre personas que pertenecen a distintos ámbitos de la cultura (la filosofía, la historia, las ciencias naturales, las ciencias sociales, etc.)³¹. La filosofía conforma, pues, una voz más, propia o autónoma, pero no más

25 Cf. K. Williams, *Education and the voice of Michael Oakeshott*, Imprint Academic, Exeter, 2007, p. 101.

26 Oakeshott, *La voz...*, p. 69.

27 Cf. *Ibid.*, pp. 69, 95, 97, 99.

28 *Ibid.*, p. 61.

29 *Ibid.*, p. 62.

30 *Id.*

31 Sigo a Williams, *op. cit.*, pp. 18-19 —véase Oakeshott, *The experience...*, *passim*.

decisiva, dominante ni influyente que cualquiera de las otras voces. Recordando, otra vez las explicaciones de Rorty³², Oakeshott sería uno de esos «filósofos edificantes» que se diferencian de aquellos «sistemáticos» porque se sobreponen a la idea, tan extendida en su época, de la primacía de los fundamentos epistemológicos y el lenguaje filosóficos. Todos los modos de la experiencia se muestran incapaces de representar por sí mismos toda la realidad, son en este sentido «defectuosos»³³, pero a pesar de ello los filósofos se han empeñado y se siguen empeñando en captar el todo; esto es lo que, a juicio de Oakeshott³⁴, sitúa al filósofo en una posición peculiar, pero no especial ni superior.

Para Oakeshott, al igual que para Ortega, la vida en la universidad (en realidad toda institución pedagógica) debiera emanciparse «del aquí y ahora», es decir, «de los compromisos cotidianos»³⁵. La educación liberal lo es porque el educando es libre de llevar a cabo la tarea de satisfacer carencias contingentes que lo lleva a distraerse. En ello radica el ideal de la plenitud de la vida, que en la tradición occidental más o menos desde Aristóteles radica en la «Escuela»:

El alejamiento del mundo inmediato y local del estudiante, de las preocupaciones del momento de ese mundo (...) éste es el significado de la palabra *scholé* —y no ‘tiempo libre’ ni ‘ocio’— (...) La ‘Escuela’ es una emancipación que se logra con un continuo redireccionamiento de la atención. Aquí, al estudiante no lo motivan sus propias preocupaciones, sino insinuaciones de excelencia y aspiraciones con las que jamás ha soñado todavía (...) La ‘Escuela’ es ‘monástica’ en el sentido de que se trata de un espacio apartado en el que pueden oírse eminencias en distintas áreas porque el barullo provocado por las despreocupación y las parcialidades mundanas no se oye, o se oye muy bajo³⁶.

En este pasaje Oakeshott está describiendo lo que los antiguos griegos «conocían como *paideía*», o sea, aquello «que, con mayor o menor generosidad, se transmitía —con algunos cambios pertinentes— desde las escuelas del Imperio romano hasta las catedrales, las instituciones colegiadas, las cofradías y las escuelas de gramática del mundo cristiano medieval»³⁷. Consecuentemente, la educación liberal consiste en la adquisición participativa de «una conciencia vívida» dentro de «una herencia intelectual y moral de gran esplendor y valor», o dicho de otra manera, en «el concepto de educación que llegaba a las escuelas de la Europa renacentista y que sobrevivió en nuestras propias escuelas de gramática y las escuelas públicas y sus equivalentes en la Europa continental»³⁸.

32 Cf. R. Rorty / C. Taylor / H.L. Dreyfus, «A discussion», *Review of Metaphysics* 34 (1980), p. 52.

33 Oakeshott, *The experience...*, p. 71.

34 Cf. Oakeshott, *On human conduct*, Clarendon Press, Oxford, 1975, pp. 8-9.

35 Oakeshott, *La voz...*, p. 60.

36 *Ibid.*, pp. 100-101.

37 *Ibid.*, p. 103.

38 *Id.*

III

Un alumno (principalmente, universitario) instruido es, por tanto, aquel que entra en contacto con las expresiones literarias, artísticas, filosofías y científicas propias de su tradición. Esta idea recuerda la que desarrolló varios años después Allan Bloom en *El cierre de la mente moderna*³⁹ sobre los grandes libros de la tradición occidental que todo ciudadano cultivado debe conocer y asimilar, aunque Bloom se siente deudor de su maestro Leo Strauss. Sin embargo, sólo he dicho que se le parece, dado que en realidad se dan notables diferencias entre Oakeshott y Bloom. Si nos dejamos guiar de las que enuncia T. Fuller, las restricciones y la poca versatilidad que Bloom establece para el aprendizaje educativo, las soluciones que da a los problemas de la educación y el tono tan caustico y desesperado de la crisis que asola a la educación, no congenian en nada con «la tranquila voz de Oakeshott»⁴⁰. No obstante, el tipo de educación monástica o ‘escolar’ que Oakeshott defiende no resiste a la crítica por su marcado carácter elitista⁴¹, aunque no se trate de una educación vertebrada por directrices tradicionalistas⁴². Según Kevin Williams, la exposición teórica de Oakeshott encontraría como amplio precedente el pensamiento pedagógico hegeliano y, en la práctica, la política educativa de la Francia decimonónica⁴³. No obstante, por más que se insista en relacionar a Oakeshott con Hegel o con el sistema de las *Académies*, el modelo de educación ‘escolar’ universitario que propugna (y en cierta medida, también, Ortega⁴⁴) es el que se ofrecen hasta el día de hoy los *colleges* anglosajones, en donde un miembro de un *college* puede disertar con los distintos *fellows* y enriquecerse, por tanto, intelectualmente mediante el intercambio de pareceres sobre un mismo asunto. Los *fellows* suelen pertenecer a distintas ramas del saber y suelen dedicarse a diferentes actividades dentro de la vida académica universitaria, con lo cual, y a la postre, se conseguiría el diálogo polifónico de voces coincidentes y/o discrepantes. Después de todo, lo que se pretende desde una óptica como la de Oakeshott es intensificar, profundizar o en otros casos recuperar el que, principalmente, la institución universitaria sea —empleando las palabras de A. Bloom⁴⁵— «el lugar donde se debate», es decir, «donde uno aprende lo necesario para participar en [un] debate de manera informada».

Se hace necesario volver nuestra mirada, sólo una vez más, al panorama educativo imperante a raíz de la entrada en vigor de los nuevos planes de estudios, que son el producto de la política del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido por el nombre de Plan Bolonia. Bajo sus directrices uno no puede por más que dudar de la efectividad de un tipo de educación ‘escolástica’ como la que Oakeshott propugna, habida cuenta de que en ello va más la pausa en el proceso educativo que las prisas. Sin duda, nuestro actual modelo

39 Cf. A. Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Plaza&Janés, Barcelona, 1989 [ed. or. 1986]. Para una reevaluación de su teoría y una respuesta a sus críticos, véase su artículo «Diversity, canons, and cultures», en Hancock (ed.), *op. cit.*, pp. 35-54.

40 Fuller, «Introducción: Una comprensión filosófica de la educación», en Oakeshott, *La voz...*, p. 31.

41 Cf. Williams, *op. cit.*, pp. 73-74, caps. 3-4.

42 Cf. *Ibid.*, p. 66.

43 Cf. *Ibid.*, pp. 6-7, 49.

44 Repárese, aunque no sólo, en las directrices que marca a Walter Paepcke en el proyecto de Universidad en Aspen —Ortega, *op. cit.*, pp. 213-224.

45 Bloom, *Gigantes y enanos: La tradición ética y política de Sócrates a John Rawls*, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 455.

trata de formar *prima facie* técnicos y profesionales y fomenta, además, la especialización. Pero si esto es así, ¿debería renunciarse, entonces, a formar estudiantes con el fin primordial de ser humanos y buenos ciudadanos? Y si —como nosotros defendemos— no debemos renunciar a ello, ¿no se haría necesaria entonces una suerte de nueva *scholé*, dado que se muestra como la única forma segura para habituar y lograr prender lo que un alumno debe saber para ser humano y buen ciudadano? El *quid* se encuentra precisamente en la división de las disciplinas, en la especialización y en la configuración dicotómica entre, por un lado, la clase de los humanistas y, por otro, la de los científicos y técnicos. Oakeshott y Ortega propugnaron que la educación debería ir más allá de la mera adaptación al medio. Aprender no es adquirir meramente información, dice Oakeshott, pues la información «sólo produce lo que Nietzsche llamó ‘cultura de filisteos’»⁴⁶. Tanto él como Ortega se pronuncian en términos que suenan parecido. Dejemos a un lado la impropiedad del término y lo que con él se ha querido y se quiere (todavía⁴⁷) significar —que era algo muy en boga en la cultura europea de finales del siglo XIX y de más allá del primer tercio del XX⁴⁸. Ortega⁴⁹, al igual que Oakeshott, creyó que la educación no consistía en la enseñanza de un cuerpo o compendio de dogmas suplantados, congelados e inmovilizados. Y los dos apuntan, igualmente, a un único culpable de la crisis general que sobrecoge a la educación. El blanco de sus pullas es el nuevo filisteísmo del científicismo y la técnica y que se hayan terminado erigiendo en una panacea de la civilización moderna y contemporánea. Oakeshott ofrece una historia más dilatada de esta —para él— lacra y se remonta al fundador de esta nueva fe en el científicismo: Francis Bacon. Él lo explica de esta manera: el «argumento que está más de moda para defender este proyecto de abolir la ‘Escuela’» surge de la persuasión de que lo «que llamamos ‘conocimiento científico’» constituye «la única herencia significativa que tenemos»⁵⁰. Continúa diciendo que, «según esta doctrina, el conocimiento deriva únicamente de la experiencia y de la observación de las ‘cosas’, y representa ‘el dominio del hombre sobre las cosas’»⁵¹. Oakeshott reconoce, además, en Bacon al «padre de este proyecto de abolir la ‘Escuela’»⁵². Se expresa en estos términos:

En la doctrina de Bacon y sus contemporáneos cercanos, Comenio, Hartlib, Milton, etc., la educación no representaba una transacción entre generaciones de seres humanos en las que el recién llegado era iniciado en una herencia de interpretaciones, sentimientos e imaginaciones humanas, entre otros, sino una liberación de todo esto, con la que se adquirirán conocimientos ‘objetivos’ acerca del funcionamiento de un mundo ‘natural’ de ‘cosas’ y ‘leyes’⁵³.

46 Oakeshott, *La voz del aprendizaje...*, p. 50.

47 Por ejemplo, Bloom todavía lo utiliza con cierta frecuencia, en el mismo sentido de Ortega y Oakeshott.

48 Véase el, por otro lado, polémico libro de Martín Bernal, *Atenea negra: Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica. Vol. I: La invención de la antigua Grecia (1785-1985)*, Crítica, Barcelona, 1993, cap. 8.

49 Cf. Ortega, *op. cit.*, p. 88.

50 Cf. Oakeshott, *La voz...*, p. 107.

51 *Id.*

52 *Ibid.*, p. 108.

53 *Ibid.*, p. 109.

De esta manera, el centro de interés para esta forma de vida civilizada son «las cosas no las palabras»⁵⁴. Tanto Oakeshott como Ortega tratan del nefando efecto que provoca todo esto, y el principal es que no se fomenta la floración del «hombre culto»⁵⁵ sino, muy al contrario, una raza de «zombis»⁵⁶ o de «autómata[s]»⁵⁷. Si dejamos hablar a Ortega, él se refiere a que la mayoría de la gente vive atenta «sólo al pequeño negocio», supeditándose a un mero «afán» inmediato que provocaría que «el pequeño negocio [fuese] cada vez más pequeño: el campo visual más angosto y los corazones más estrechos»⁵⁸. Y termina reconociendo esto: «Hoy atravesamos (...) una época de terrible incultura». Este mismo diagnóstico —dicho sea de paso— es el que también hace Nussbaum aplicado a nuestros días; ella escribe que vivimos «en una nueva era de antiintelectuales»⁵⁹. Una sociedad tecnificada, según Ortega, es aquella «en donde el rey es el científico»⁶⁰ y los «hombres de ciencia» se comportan «como ‘nuevos ricos’ del saber»⁶¹. Se multiplican, entonces, como hongos «los médicos, los ingenieros, los abogados, los técnicos» y «los lectores de periódico» —tal vez en esto Ortega suene hoy muy optimista—, pero es la misma que «ha restado los hombres cultos»⁶². El hombre de ciencia «es con deplorable frecuencia: un bárbaro que sabe de una cosa»⁶³, sobre medicina, ingeniería, derecho y cualquier otra técnica en la que fue instruido y se ha ejercitado. Ortega acaba diciendo que «el ‘especialista’ suele producir la impresión de un idiota»⁶⁴. La razón de esto es que «la ciencia en su desarrollo obliga al especialismo, es decir, que sólo es hoy hombre de ciencia el especialista»⁶⁵. En suma, y con esta frase tan dura concluimos: «el buen filisteo no quiere la inquietud de las cuestiones y cuando pide cultura entiéndase que pide volver a ser piedra»⁶⁶.

54 *Ibid.*, p. 123.

55 Ortega, *op. cit.*, p. 39.

56 Oakeshott, *La voz...*, p. 111.

57 Ortega, *op. cit.*, p. 63.

58 *Ibid.*, p. 95.

59 Cf. Nussbaum, *El cultivo...*, p. 74.

60 Ortega, *op. cit.*, p. 67.

61 *Ibid.*, p. 208.

62 *Ibid.*, p. 94.

63 *Ibid.*, p. 71.

64 *Ibid.*, p. 125.

65 *Ibid.*, p. 206.

66 *Ibid.*, p. 94.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN, COMPRA O INTERCAMBIO

(SUBSCRIPTION ORDER)

ENVIAR A (SEND TO):

Servicio de Publicaciones

Universidad de Murcia

Aptdo. 4021, 30080 Murcia (España).

Telf: 868 883012 (international: +34 868 883012).

Fax nº: 868 883414 (Foreign countries: -international code- + 34 868 883414)

*Δαίμων. Revista Internacional
de Filosofía*

(Daimon. Journal International of Philosophy) ISSN: 1130-0507

1. Por favor, *suscríbame* a *Δαίμων. Revista Internacional de Filosofía*, desde el año, número....., inclusive.
2. Por favor, deseo adquirir los volúmenes o números *atrasados*:
3. Deseamos obtener *Δαίμων, Revista Internacional de Filosofía* por *intercambio* con la revista: cuyos datos (temática, dirección postal, etc.) se adjuntan.

FORMA DE PAGO

- Adjuntando talón o cheque bancario a nombre de *Universidad de Murcia (Servicio de Publicaciones)*.
- Transferencia bancaria: Banco Santander, C/. Trapería, 5 - 30001 Murcia (España)
C/C nº 0049 6660 74 2016026851 Indicando el Código de Ingreso 5103 C

PRECIOS DE SUSCRIPCIÓN

Suscripción anual tres números al año (IVA y gastos de envío incluidos) / Annual Subscription rates, including postage and packing cost, for a year volume with three numbers:

Suscripción normal: 30 €

Número atrasado (number delayed): 12 €

DATOS PERSONALES

Nombre y apellidos, o razón social:

N.I.F. o C.I.F.: Calle / Plaza:

C.P.: Ciudad: Provincia:

País: Tlfs.: Fax:

Δαίμων. Revista Internacional de Filosofía

NORMAS DE PUBLICACIÓN

La finalidad de Δαίμων. *Revista Internacional de Filosofía* es abrir un espacio para la publicación de trabajos de investigación en las diversas disciplinas del saber denominado filosofía.

Δαίμων. *Revista Internacional de Filosofía* es, desde 2001, una publicación cuatrimestral. Está previsto, pues: un número monográfico en febrero, otro en junio, y uno de tema vario en octubre.

El formato de los originales, que se pueden enviar en cualquiera de los idiomas europeos más habituales, es el siguiente:

- * *Artículos*: un máximo de 20 páginas interlineado 1'5. Tipo de letra: Times New Roman 12. La primera página debe contener, por este orden: título, nombre del autor, **Resumen/Abstract** de unas 8 líneas de 70 caracteres cada línea, y hasta 6 **Palabras clave**, en el mismo idioma que el texto y su traducción a otro idioma, en ambos casos.
- * *Notas Críticas*: máximo de diez páginas interlineado 1'5. Tipo de letra: Times New Roman 12.
- * *Reseñas* de libros recientes: máximo de dos páginas, con el envío de un ejemplar.

En la primera página de Artículos y Notas Críticas, junto con el nombre y apellido(s) del autor se ha de indicar a pie de página, mediante llamada de asterisco: la dirección postal (profesional o particular), y el *e-mail*. Además: Institución a la que se pertenece y la función en ella, línea de investigación, dos publicaciones recientes o significativas al respecto.

Las notas bibliográficas deben incluirse a pie de página y redactarse como sigue:

- *Libro*: F. Savater: *Las preguntas de la vida*, Barcelona, Ariel, 1999.
- *Capítulo de libro*: V. Camps: «Universalidad y mundialización», en: M. Cruz y G. Vattimo (eds.): *Pensar en el siglo*, Madrid, Taurus, 1999, pp. 61-85.
- *Artículo*: J. L. Villacañas: «Cosmopolitismo», *Res Publica* (Murcia), nº 4, Diciembre 1999, pp. 61-83.

Las referencias bibliográficas al final, en su caso, deben comenzar por el apellido del autor, para ordenarlas alfabéticamente.

Derechos de autor: el autor que envía su artículo a Δαίμων. *Revista Internacional de Filosofía* se compromete a autorizar exclusivamente su publicación en ella. A los autores corresponde tanto la responsabilidad de las opiniones expresadas en sus trabajos como los derechos de autor sobre los mismos. Pero, a efectos de la posterior publicación o reproducción de los trabajos publicados en esta revista, el autor deberá solicitar el permiso de la revista, así como hacer mención explícita del lugar original de publicación.

Procedimiento: los autores recibirán un acuse de recibo de los originales enviados, que serán objeto de dos *informes*, anónimos y externos, por parte de expertos en la materia. A la vista de dichos informes, el Consejo Editorial decidirá colegiadamente sobre su publicación o no; tal decisión será comunicada a los autores.

Envío de originales: los autores se darán de alta y enviarán sus trabajos a través de

<http://revistas.um.es/daimon>

