

LA EDUCACIÓN “INFUNDADA” EN LA FILOSOFÍA POSMODERNA Y PRAGMÁTICA DE R. RORTY

W. R. Daros
CONICET- Argentina

RESUMEN: La Filosofía Posmoderna de R. Rorty posee sus presupuestos y sus consecuencias. Una de ellas implica una nueva interpretación del hecho educativo. Esta concepción supone una relectura de lo que son el conocimiento, la persona y la sociedad humanas, regidas por el principio pragmático que sostiene que la única verdad de las afirmaciones se halla en la utilidad: *lo útil reemplaza a lo correcto*. La conciencia ha dejado de ser el *rasgo central de la persona*; ahora interesa su actuar en la práctica sin esperar ayuda desde el más allá. La educación es pensada, por R. Rorty, en un contexto social donde es sencillamente irrelevante la cuestión de si la justificabilidad ante la comunidad con la que nos identificamos tiene como consecuencia la verdad.

Rorty propone borrar deliberadamente la “distinción entre literatura y filosofía, defendiendo la idea de un ‘texto general’ inconsútil e indiferenciado”. Sobre ese texto hay que aplicar el método de la deconstrucción, entendido como una lectura de textos sin pretensión de lograr la verdad, sino como relectura. *Aprender y enseñar* implican adquirir la suficiente confianza para *apoyarnos en nuestras creencias* porque ellas son pragmáticamente útiles para obrar en el mundo, abandonando la búsqueda de las cosas en sí mismas (la verdad, la objetividad, lo absoluto). A la educación (entendida primero como socialización y luego como individualización) le es suficiente con *captar la relativa estupidez de cada época*.

SUMMARY:

R. Rorty's Posmodern philosophy has its own bases and consequences. One of this consequences is found in the interpretation of education's fact. Truth is changed by a pragmatic way of thinking. Conscience is not more the typical center of a person. The practice way of doing is now the very important thing, without expecting any help from any transcendent Being. Education becomes a social problem and truth is a not real problem and not even a logical justification is required.

The distinction between Literature and Philosophy is abolished and the idea of a general text wholly framed is arised. The desconstruction's method is then applied to the text, where the true interpretation is irrelevant.

Learning and teaching mean to acquire a self confidence in our believings, because these are pragmatic useful in order to act in the world, giving up the investigation about the things in its own essences (truth, objectivity, and so on). Human beings are centerless networks of beliefs and desires, and their vocabularies and opinions are determined by historical circumstances. The understanding of stupidity of every epoch is the only thing requiered in education considered as a socialization and individualization.

El marco filosófico tradicional de la educación

1. El proceso educativo no se ejerce en el vacío: es un proceso entre personas, con posibilidades y carencias, ubicadas en un tiempo, en un espacio, en una sociedad. A un determinado concepto de la persona y de su relación con los demás, en un espacio y tiempo de-

terminado, le corresponde también un determinado concepto de educación¹.

Porque la educación tradicionalmente aparece como fundada en un concepto de naturaleza humana y social. Aparece como lo que se debe hacer o lo que es conveniente hacer, dado o aceptado un previo concepto de lo que la persona humana es o puede llegar a ser, con la ayuda de los demás. En un sentido muy genérico, pues, la educación aparece como el proceso de desarrollo de las posibilidades del hombre.

Al tratar, pues, del concepto de educación, según Richard Rorty², conviene repasar brevemente, su concepción de la persona humana y de la sociedad, para poder esclarecer luego lógicamente el concepto de educación.

2. La *persona humana ha sido tradicionalmente pensada como* una sustancia o sujeto permanente, en su núcleo intransferible, con posibilidades de desarrollo en su racionalidad y libertad, poseedora en sí misma una dignidad inalienable. En este contexto, *educarse* era el proceso por el cual cada uno se convertía en persona humana (autoeducación). O bien, complementariamente, consistía en el proceso de ser cultural y didácticamente alguien, a partir de lo que solo era potencialmente por el nacimiento (heteroeducación).

3. La *sociedad, en este mismo contexto tradicional*, era pensada como el contrato (casi siempre tácito) entre las personas racionales y libres, las cuales constituían una sociedad, al estar guiadas en su actuar por bienes comunes y particulares, adecuados a la naturaleza humana.

Una de las principales responsabilidades de esta sociedad consistía en posibilitar el desarrollo actualizado, acorde a las necesidades de los tiempos, de las personas que se hallan o nacen en su seno, y en vistas a mantener la organización social en la que viven.

La concepción posmoderna y pragmática de la persona

4. Es bien conocida la actitud pragmática y posmoderna de Richard Rorty respecto de la filosofía.

Por una parte, su actitud es *pragmática*, tras las huellas de J. Dewey, por lo que la única verdad de las afirmaciones se halla en la utilidad: *lo útil reemplaza a lo correcto*³. Una oración es verdadera cuando recibe el consenso de la gente y sirve para resolver algún problema, al adecuarse mejor a los fines que la gente persigue. Una creencia es verdadera no porque represente exitosamente la realidad, sino por ser *una regla de acción que proporciona ventajas*.

5. El pragmatismo se presenta como un nuevo Humanismo dado que, sustituye los problemas de la realidad, de la razón o de la naturaleza, por la búsqueda de un “futuro

¹ Cfr. ACADEMINA NACIONAL DE EDUCACIÓN *Pensar y repensar la educación*. Bs. As., Academia Nacional de Educación, 1991. BÁRCENA, F. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona, Paidós, 1997. DARÓS, W. *Diversas bases para una teoría didáctica*, en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, 1987, nº 130, p. 215-225. DARÓS, W. *Dos tipos de sociedad y de aprendizaje en la concepción de Carlos Popper*, en *Revista Española de Pedagogía*. (CSIC). Madrid, Año 45, 1987, p.543-560.

² Richard Rorty ha nacido en 1931, en New York. Después de estudiar en Chicago, Rorty pasó a Yale (1955-1957) para doctorarse en filosofía. Ejerció la docencia en el Wellesley College (1958-1961) y en la universidad de Princeton (1961-1982). Autor de numerosos libros, ha sido también profesor de Humanidades en la Universidad de Virginia, y de Literatura Comparada en la Universidad de Stanford. Después de preocuparse durante un período en lo que podríamos llamar “El giro lingüístico”, en filosofía, Rorty es hoy un polémico escritor que se encuadra en la filosofía pragmática de Dewey con un enfoque posmoderno.

³ RORTY, R. *Essays on Heidegger and others*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991. RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*. Barcelona, Paidós, 1993, p. 20, 16, 170.

humano mejor” e intenta “aliviar y beneficiar la situación de los hombres”⁴. Indudablemente que este pragmatismo tiene algo de utópico al creer que la *compasión* puede ser la base para fundar una sociedad. Pero *la utopía es en parte profecía* y ayuda a realizarla en libertad.

Por otra parte, si bien Rorty no desea aplicar fácilmente a su filosofía el término “posmoderno”, pues se lo usa con cierta confusión para muy variados fines; sin embargo, su filosofía puede calificarse como posmoderna, en cuanto con ella Rorty *no desea fundamentar* una filosofía en ningún esencialismo, sino más bien oponerse y *abandonar, sin argumentar*, la filosofía clásica⁵.

En concreto, no desea participar de lo *negativo* del pensamiento posmoderno que es su falta de compromiso con las instituciones sociales y de crítica hacia ellas. Pero, por otro lado, -según él- comparte el aspecto *positivo* de la posmodernidad, esto es, el haber “socado definitivamente el esencialismo filosófico”⁶.

La filosofía, según Rorty, no es una *representación* del mundo, sino una *descripción pragmática* del mismo, sin pretensión de verdad entendida como correspondencia entre esa descripción y la realidad. Rorty entiende la filosofía como edificación moral, educación, formación de cada uno y de los demás, lo cual lo logra estableciendo vínculos entre nuestra cultura y la de los demás, elaborando nuevos lenguajes, saberes y metas⁷.

6. Ahora bien, la *persona* humana es pensada por Rorty a partir del “yo”, pero no de un yo sustancial; sino de un yo que no es más que *el nexo flexible de creencias que cada uno teje y vuelve a retejer en medio de las contingencias que le toca vivir*. Como no hay un centro del cerebro, tampoco existe un centro o núcleo del yo o de la persona humana.

“Al igual que las sinapsis neuronales están en continua interacción entre sí, tejiendo constantemente una configuración diferente de descargas eléctricas, nuestras creencias y deseos están en interacción continua, redistribuyendo valores de verdad entre enunciados. Al igual que el cerebro no es algo que ‘tiene’ estas sinapsis, sino que es simplemente la aglomeración de aquellas, el Yo no es algo que ‘tenga’ las creencias y deseos, sino simplemente la red de estas creencias y deseos”⁸.

Rorty comparte, con Freud y Davidson, la idea de que *el yo no es dueño ni de su propia casa*. Por un lado, en la Modernidad, Copérnico, Darwin, Freud, al hacer menos plausible a Dios y a los ángeles, “han situado al ser humano en la cima”. Pero, por otro lado, en la actualidad, la situación del hombre es cada vez más humillante, pues “la humani-

⁴ RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. O.C., p. 49. Cfr. RORTY, R. *Contingency, irony and solidarity*. New York, Cambridge University Press, 1989. RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós, 1991, p. 64, 93, 106, 132, 19. RORTY, R. *Hoffnung Statt Erkenntnis: Eine Einführung in die Pragmatische Philosophie*. Viena, Passagen Verlag, 1994. RORTY, R. *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Bs. As., FCE, 1997, p. 13. RORTY, R. *Philosophy and Social Hope*. Viking Penguin, 1999: *Ethics without Principles*, p. 72-92.

⁵ RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. O.C., p. 172, 15. RORTY, R. *The linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method*. Chicago, The University Press of Chicago, 1967. RORTY, R. *El giro lingüístico*. Barcelona, Paidós, 1990, p. 96. Cfr. CAMP, A. *Enseñar a argumentar en Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 25, p. 5-9. COLOM, A-MELICH, J. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, 1994. DARÓS, W. *El saber y el aprender posmoderno en CONCORDIA, Internationale Zeitschrift für Philosophie*, Aachen, 1997, n. 31, p. 79-96.

⁶ RORTY, R. *Los intelectuales ante el fin del socialismo* en ABRAHAM, T., BARDIOU, A., RORTY, R. *Batallas éticas*. Bs. As., Nueva Visión, 1997, p. 86. DARÓS, W. R. *El sujeto humano y la moral, en el clima light de la posmodernidad, según G. Vattimo* en *INVENIO*, n° 2, 1998.

⁷ RORTY, R. *Relativismo: El encontrar y el hacer* en PALTÍ, J. *Giro Lingüístico e historia intelectual*. Bs. As., Universidad nacional de Quilmes, 1998, p. 296-297. Cfr. BÀRCENA, F. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 60. RESTAINO, F. *Filosofía e post-filosofía in America: Rorty, Bernstein, Mac Intyre*. Milano, Franco Angeli, 1990.

⁸ RORTY, R. *Objectivity, relativism, and truth. Philosophical papers. Volumen 1*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991. RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1*. Barcelona, Paidós, 1996, p. 168. Cfr. SMITH, P. *Discerning the Subject*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.

dad es menos importante de lo que habíamos pensado”⁹.

El ser de la persona ha quedado reducido primero -con el giro lingüístico de la filosofía- a las palabras. Luego, en la era de la imagen, la persona es solo la autoimagen que logra establecer.

“La capacidad de cada uno de nosotros de diseñar una autoimagen coherente de nosotros mismos y utilizarla a continuación para apañárnosla con nuestra conducta. Esta capacidad sustituye al apoyo filosófico tradicional de hallar una imagen coherente de sí mismo que valga para la totalidad de la especie a la que pertenecemos”¹⁰.

Pero esta imagen la logra establecer a través de la conversación, del diálogo, del intercambio de ideas y valoraciones, en una especie de darwinismo generalizado que es la mentalidad democrática, sin esperar un futuro que se ajuste a un plan predeterminado. Pero el pragmatismo no permite que esta imagen se logre separando artificialmente la *apariencia* (o realidad social) de la *realidad* (metafísica: el ser perenne del hombre)¹¹.

7. Generalmente se ha supuesto que los filósofos son racionales, y que ser racional consiste en ser capaz de mostrar la “validez universal” de la propia posición.

Pues bien, Rorty desconfía de esta capacidad de los filósofos. Estima, por el contrario, que son los poetas, los literatos, los periodistas, los etnólogos o antropólogos los que mejor describen lo que es el *ser humano*, o sea, ese *conjunto flexible de creencias* que cada uno tiene de sí mismo y el problema del sufrimiento. *Ser humano* es de hecho y en la práctica -más allá de toda teoría- trabajar por aliviar el sufrimiento de los demás.

“Se puede ser humano sin ser universalista, sin creer que es ‘racional’ interesarse por el sufrimiento de los demás o que exista una ‘humanidad común’ que nos vincula con los demás. Uno puede desear aliviar el sufrimiento sin tener una respuesta interesante cuando Sócrates le pregunta ¿por qué deseas esto?, también sin creer que este deseo es la cosa más profunda e importante de su vida”¹².

Ser posmoderno y pragmático significa poder prescindir de la búsqueda de los fundamentos últimos para actuar (en la práctica, aun sin tener grandes respuestas teóricas) como ser humano aliviando el dolor innecesario.

8. La conciencia no es el *rasgo central de la persona*, sino su actuar en la práctica sin esperar ayuda desde el más allá.

Rorty es sincrético, irónico, nominalista en su concepción pragmática de la persona¹³. “Ironista” es aquel que no acepta, empleando cierta ironía y humor, la creencia en algo trascendente al hombre, la creencia de que se puede llegar a conocer el ser o esencia de las

⁹ RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. O.C., p. 201. Cfr. STOECKER, R. (Ed.) *Reflecting Davidson*. New York, Walter de Gruyter, 1993.

¹⁰ RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. O.C., p. 227. Cfr. DARÓS, W. *Formar al hombre social y políticamente. (Confrontación Rosmini-Marcuse)* en *Revista Paraguaya de Sociología*. 1995, n. 90, Mayo-Agosto, p. 21-56.

¹¹ RORTY, R. *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. O. C., p. 14. Cfr. HALL, D. *Richard Rorty: Prophet and Poet of the New Pragmatism*. Albany, State University of New York Press, 1994. FAERNA, A. *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid, Siglo XXI, 1996. CAPUTO, J. *The Thought of Being and the Conversation of Mankind: The Case of Heidegger and Rorty* en *Review of Metaphysics*, 1983, n° 36, p. 661-685.

¹² RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. O.C., p. 276. RORTY, R. *Respuesta a Simon Critchley* en MOUFFE, C. (Comp.) *Desconstrucción y pragmatismo*. Bs. As., Paidós, 1998, p. 89. Cfr. HOOK, S. *Pragmatism and the Tragic Sense of Life*. New York, Basic Books, 1984.

¹³ RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. O.C., p. 221. Cfr. SERRANO GARCÍA, M. *Abstracciones ilustradas. A propósito del pragmatismo de Richard Rorty* en *Isegoría*, 8, 1993, p. 162-179.

cosas y personas, cuando de hecho lo que existe son nombres que le aplicamos a las cosas y a las personas para actuar en la práctica con ellas.

Rorty asume los conocimientos de su tiempo y estima que éstos, como resultado, han logrado borrar la imagen de una persona o de un yo con algo de fundamento racional o metafísico.

“Los antropólogos e historiadores de la ciencia han borrado la distinción entre una racionalidad innata y los productos de la enculturación. Filósofos como Heidegger y Gadamer nos han presentado consumadas concepciones historicistas del ser humano. Otros filósofos como Quine y Davidson, han borrado la distinción entre verdades de razón permanentes y verdades de hecho temporales. El psicoanálisis *ha borrado la imagen del yo común a la metafísica* griega, la teología cristiana y el racionalismo de la Ilustración: la imagen de un centro natural ahistórico, el *locus* de la dignidad humana, rodeado de una periferia fortuita y accidental”¹⁴.

Rorty distingue, en particular, tres conceptos de *racionalidad*: 1) Racionalidad entendida como *habilidad para enfrentarse* al medio adaptando las propias reacciones a los estímulos ambientales de formas más y más complejas y delicadas. 2) Racionalidad como *un ingrediente extra y añadido* que los seres humanos tienen y los animales no. 3) Racionalidad como sinónimo de *tolerancia, como habilidad unida a la voluntad de alterar los propios hábitos*, de hacer de uno mismo una persona diferente; concebida como una inclinación a discutir las cosas antes que a luchar, quemar o desterrar, siendo casi sinónimo de libertad.

Pues bien, Rorty, (siguiendo a Dewey y uniendo a Hegel con Darwin), rechaza el segundo concepto de racionalidad y la entiende como una combinación del primer y tercer concepto dado de racionalidad.

Estando así las cosas, las instituciones educativas deberían promover la formación de personas que fuesen racionales en el sentido de que desarrollan habilidades para enfrentarse con problemas del medio en el que viven, que son tolerantes, capaces de cambiar, de vivir y dejar vivir, de discutir, de tener más confianza en la persuasión que en la fuerza¹⁵.

La concepción posmoderna y pragmática de la sociedad

9. De esta manera, Rorty estima que se ha roto con los últimos reductos absolutos de la Filosofía Moderna y se ha entrado en la Posmodernidad. Por esto ya no podemos hablar de “derechos humanos inalienables”, de “respuestas correctas” a los dilemas morales y políticos, sin poder respaldar la filosofía en una teoría metafísica de la naturaleza humana.

En consecuencia, Rorty abandona las explicaciones metafísicas acerca de la naturaleza del derecho, por ejemplo, del derecho a la educación.

10. La *sociedad* se constituye mediante la vida moral y el derecho, pero este estilo de vida es un producto pragmático e histórico.

“Para la *teoría social pragmatista*, es sencillamente irrelevante la cuestión de si la justificabilidad ante la comunidad con la que nos identificamos tiene como consecuencia la verdad”¹⁶.

¹⁴ RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1*. O. C., p. 240-241. Cfr. JUGO BELTRAN, C. *La superación del fundamento y la desfundamentación de la solidaridad: el pragmatismo de Richard Rorty* en Paideia Cristiana, 1996, n. 22, p. 43-48. REYNOSO, C. (Comp.) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona, Gedisa, 1992.

¹⁵ RORTY, R. *Pragmatismo y política*. Barcelona, Paidós, 1998, p. 81-83.

¹⁶ RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1*. O. C., p. 241. Cfr. KOLENDA, K. *Rorty's Humanistic Pragma-*

La sociedad, para la cual se habrá de educar, no es el producto de una previa filosofía de lo que es -y, en consecuencia, debe ser- el ser humano. Rorty estima que la sociedad democrática liberal no necesita previamente una fundamentación filosófica, aunque a veces puede servirse de una filosofía adecuada a las instituciones que admira. “Primero pone la política, y luego crea una filosofía adaptada a ella”¹⁷.

La cuestión central no es: “¿Qué es lo que nos permite argumentar a favor de la democracia?”. La democracia es un hecho histórico, sin necesidad de buscarle otra justificación. La cuestión central entonces consiste en preguntarse: “¿Qué sirve a la democracia?”.

En este contexto, no cabe preguntarse acerca de cuál es el ser de la persona y cuál es la sociedad más adecuada a ese ser humano. Las personas son también productos históricos y lo único que cuadra es constatar diversas teorías de la persona que se obtienen hoy de una “descripción sociológica de los habitantes de las democracias liberales contemporáneas”¹⁸.

La educación como proceso social pragmático y posmoderno.

11. Platón se las arregló para convencer a Occidente de que el conocimiento de las verdades universales era tan importante como él pensaba que lo era y que la educación debía fundarse en esas verdades universales acerca del hombre y de la sociedad. Pero, según Rorty, hoy podemos dejar atrás el fundacionalismo. Por estas frecuentes propuestas de Rorty, parecería que su concepción de la educación está infundada, carente de valores universales. Mas si analizamos sus textos, *advertiremos que Rorty si bien abandona por un lado todo fundamento metafísico de la educación*, por otro, no deja de proponer un concepto de *educación acorde a las situaciones históricas y pragmáticas*¹⁹, las cuales se muestran como un cierto eje fundante de su propuesta.

“Espero que podamos aprender a arreglárnoslas sin la convicción de que hay algo profundo -el alma humana, la naturaleza humana, la voluntad divina, o el curso de la Historia- que provea un sustento sólido para la elaboración de grandes teorías...”²⁰

Las personas y las sociedades son, en última instancia y en la concepción de R. Rorty, el resultado de *situaciones históricas y pragmáticas*: el resultado de lo que de hecho hace o puede hacer la gente, guiada por el consenso de la mayoría, no necesariamente por la verdad de las cosas. El proceso educativo -y su resultado, la educación- también es el efecto de un proceso pragmático. Se trata de una educación desarraigada de todo sustento metafísico

En este contexto, toda sociedad busca conservar y reproducir las formas de vida en las que sus ciudadanos viven y que han sido conseguidas por consenso pragmático, tácito o expreso. Desde este punto de vista, la educación consiste, en general, para la persona, en *un proceso de identificación con la comunidad* en la que vive. Por cierto que esta identifica-

tism: Philosophy Democratized. Tampa, University of South Florida Press, 1990. LELAND, D. *Rorty on the Moral Concern of Philosophy: A Critic from a Feminist Point of View* en *Praxis International*, 1988, n° 8, p. 275.

¹⁷ RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. O. C., p. 243. Cfr. SEARLE, J. R. *La construcción de la realidad social*. Bs. As., Paidós, 1997. HABER, H. *Behond Postmodern Politics: Lyotard, Rorty, Foucault*. New York, Routledge, 1994. HABERMAS, J. *Der Philosophische Diskurs der Moderne*. Francfort, Suhrkamp Verlag, 1985.

¹⁸ RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. O. C., p. 251. Cfr. DEL ÁGUILA, R. *El caballero pragmático: Richard Rorty o el liberalismo con rostro humano* en *Isegoría*, 8, 1993, p. 26-48.

¹⁹ RORTY, R. *Los intelectuales ante el fin del socialismo*. O. C., p. 69.

²⁰ RORTY, R. *Los intelectuales ante el fin del socialismo*. O. C., p. 85.

ción puede ser cada vez más amplia: abarcar e implicar a diversas culturas y poblaciones.

De este modo lo ha visto Dewey –“un posmoderno antes de su época”²¹, que consideraba el realismo jurídico norteamericano más como un pragmatismo deseable, que como un subjetivismo carente de principios: en consecuencia con esto, la educación es un proceso que debe adecuarse pragmáticamente a las circunstancias que vive la sociedad. Esta pragmaticidad hace que algunos consideren a la educación como una adaptación social; pero hace que otros la consideren una conducta irracional, o una deliberación acerca de las normas anticuadas y acerca de la elección de nuevas formas de vida.

“Para algunos fines esta conducta adaptativa puede describirse válidamente como ‘aprendizaje’ o ‘computación’ o ‘redistribución de las descargas eléctricas en el tejido neuronal’, y para otros como ‘deliberación’ o ‘elección’. Ninguno de estos vocabularios tiene privilegios sobre otro”²².

12. Lo que se aprende y, en buena parte, *se aprende por identificación*. Lo que la sociedad, en cuanto agente de educación, debe proponer a sus ciudadanos es una “diversidad de identificaciones”. Una sociedad es más educada que otra porque facilita el número de comunidades con las que las personas pueden identificarse. A esto puede llamársele un aumento en la civilización y en la vida moral.

“Solo podemos esperar crear una concepción más racional de la racionalidad desde dentro de nuestra tradición”²³, creando una comunidad que acepte a los demás, como parte del “nosotros”.

Algunas sociedades son mónadas, unidades cerradas; otras, por el contrario, se abren a las demás. La *cultura liberal burguesa*, en la que vive la mayoría de las comunidades de Occidente, se enorgullece de agregar constantemente nuevos lazos de unión con las demás y ampliar constantemente sus simpatías.

“Es una forma de vida que constantemente extiende pseudópodos y se adapta a lo que encuentra. Su sentido de la propia valía moral se funda en su tolerancia de la diversidad. Entre sus héroes a los que exalta figuran quienes han extendido su capacidad de simpatía y tolerancia”²⁴.

13. La sociedad liberal burguesa genera un proceso de educación por identificación y propone el ideal de procedimientos en la justicia y la idea de igualdad humana. Esta idea de igualdad humana es aún de carácter grupal y reciente: no se basa en una naturaleza humana igual para todos, sino en una decisión moral y social de considerar a los demás como a nosotros mismos.

Vivimos cada vez más en un mundo “collage”, o “cambalache” donde viven sin más lógica -como pegadas una junto a otra- formas de vidas dispares, con diversas opciones, diferentes valores y preferencias, difícilmente compatibles entre sí. Se trata de aceptar pragmáticamente una condición de hecho: el mundo social de hecho se da de esta forma.

“La ventaja del liberalismo posmoderno es que reconoce que al recomendar ese ideal no se está recomendando una concepción filosófica, una concepción de la naturaleza humana o del significado de

²¹ RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. O. C., p. 272. Cfr. KOLENDA, K. *Rorty's Dewey en The Journal of the Value Inquiry*, 1986, nº 1, p. 57-62.

²² RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. O. C., p. 270. Cfr. TELL, E. *La filosofía de Richard Rorty en Docencia, ciencia y tecnología*, 1996, n. 11, p. 61-88.

²³ RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. O. C., p. 273, 275-276. Cfr. SLEEPER, R. *The necessity of Pragmatism. John Dewey's Conception of Philosophy*. London, York University Press, 1986.

²⁴ RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. O. C., p. 276. Cfr. SCHNITMAN, D. *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Madrid, Paidós, 1995.

la vida humana, a los representantes de otras culturas. Todo lo que deberíamos hacer es señalar la ventaja práctica de las instituciones liberales para permitir la convivencia de individuos y culturas sin entrometerse en su respectiva privacidad, sin entrometerse en las concepciones del bien de los demás”²⁵.

14. Pero el proceso educativo si bien es identificación social, implica también un esfuerzo personal de aceptación de lo pragmático. Se necesita esfuerzo, en efecto, para controlar nuestros sentimientos cuando una persona totalmente diferente se nos presenta o introduce en nuestra comunidad.

La *tolerancia* no significa que debamos imitar a los demás, sino que debemos respetarlos con simpatía, dialogar, expresar opiniones (o regatear intercambiando ideas), aunque no tengamos los mismos sentimientos, los mismos puntos de vista, los mismos valores. En estos frecuentes casos, entra a funcionar la actitud irónica liberal, esto es, de tolerancia sabiendo que nada hay que sea absoluto.

“Cuando esto sucede, lo que hay que hacer es sonreír, hacer el mejor trato posible y, tras un esforzado regateo, retirarnos a nuestro club. Allí nos sentiremos reconfortados por la compañía de nuestros *partenaires* morales”²⁶.

El aprendizaje cultural formal

15. El proceso de educarnos se produce socialmente a través de la *identificación de quien aprende con la cultura* (los modos de hacer, de pensar, de apreciar, etc.) que lo circunda. Pero existe, además, un proceso de aprendizaje formalizado, esto es, de acuerdo a formas literarias tradicionalmente establecidas en una cultura (donde se aprecia preferentemente el argumentar, o bien el describir, o el narrar, o el conmovedor) con saberes específicos. Por otra parte, el *conocimiento narrativo* se justifica sin pruebas: simplemente describen narrando. Como lo ha sostenido Lyotard, “se certifica en la pragmática de su propia transmisión sin recurrir a la argumentación y la prueba”²⁷.

En este contexto, Rorty no cree que la filosofía posee una especial importancia cultural. Ella es una forma de comprender entre otras no despreciables. Las materias y los métodos que se aprenden en las instituciones escolares no son formas privilegiadas de saber, sino formas culturales pragmática y tradicionalmente establecidas.

“La crítica literaria es un género tan respetable y no parasitario como la lírica o como las colaboraciones a los Chemical Abstract... El pragmatismo deweyano que predico desarrolla esta concepción holista reclasificando la cultura en términos de *géneros*, frente a las ‘materias’ y los ‘métodos’. La tradición se preguntó en qué partes deseaba ser dividido el mundo y qué métodos eran aptos para examinar los diversos trozos resultantes. El pragmatismo considera un experimento cada división semejante del mundo en ‘materias’, ideado para comprobar si podemos obtener lo que deseamos en un determinado momento histórico mediante el uso de un determinado lenguaje”²⁸.

16. Un *género* cultural es -como ya sugerimos- una secuencia de textos, cuyos miembros tienen en cuenta a los textos anteriores; es decir, un género tiene una unidad de senti-

²⁵ RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. O. C., p. 283.

²⁶ RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. O. C., p. 283. Cfr. CACCIARI, M. *Tolerancia e in-tolerancia. Diferencia e in-diferencia en Nombres en Revista de Filosofía*, 1994, n. 4, p. 7-17. MARCUSE, H. *La tolerancia represiva en Convivium* n. 27, Abril-Sep., 1968.

²⁷ RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. O. C., p. 232. Cfr. ROSENTHAL, S. *Speculative Pragmatism*. Amherst, Mass., The University of Massachusetts Press, 1986.

²⁸ RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. O. C., p. 129. Cfr. SEED, Ph. *Developing holistic education*. London, Falmer Press, 1992. RAMBERG, B. *Donald Davidson's Philosophy of Language. An Introduction*. Oxford, Blackwell, 1989.

do. Los saberes son *géneros culturales*; pero más que hablar de disciplinas y de interdisciplinariedad, Rorty habla de secuencias o géneros que se *entrelazan*, como la poesía y la crítica, la ciencia y la historia de la ciencia, la crítica y la filosofía. Ahora bien, no existen reglas sobre si deberían o no entrelazarse, pues no hay ninguna necesidad subyacente a la naturaleza de una materia o método: se entrelazan *sólo por un motivo pragmático*. No hay nada epistemológico o general sobre la manera en que deben comportarse los colaboradores a los diversos géneros. No existe “una clasificación de estas disciplinas según grados o tipos de verdad”. Poseen las relaciones que históricamente han adquirido, dado un sentido pragmático de la cultura. No hay tampoco un cuadro sinóptico racional de la cultura, basado en principios: sólo podemos *narrar su historia*.

Rorty propone borrar deliberadamente la “distinción entre literatura y filosofía, defendiendo la idea de un ‘texto general’ inconsútil y e indiferenciado”. Sobre ese texto hay que aplicar el método de la deconstrucción, entendido como una lectura de textos sin pretensión de lograr la verdad, sino como relectura²⁹.

En resumen, el saber cultural no tiene principios universales: solo poseemos *narraciones*, aprecio por las contingencias. No solo la cultura carece de algún principio universal holístico; sino que la misma mente humana no es para Rorty más que una trama de creencias y deseos³⁰. Al que aprende le compete tejer y retejer esa trama.

17. El *pragmatismo posmoderno* de Rorty, como el de Davidson, es poco afecto a distinguir: a) el esquema (o forma o método), b) del contenido de un saber. Ambos autores estiman que el sostener esta distinción genera más problemas que soluciones: *genera el problema del conocimiento entendiéndoselo como una representación de la realidad*; genera luego el *problema de la verdad*, después el *problema del relativismo* o del absolutismo del saber, distrayéndonos del sentido pragmático del mismo.

No existe un dato sensorial absolutamente independiente, libre de conceptualización. No hay un material del saber previo y a la espera de conceptualización³¹. Por otra parte, las palabras no son nombres de ideas determinadas; las palabras se usan en un lenguaje y de este uso surge el significado. Las cosas, pues, no tienen un significado en sí mismas, sino que las manejamos en la práctica a través de nombres: en la práctica, son nominaciones o nombres³². El alumno debe aprender que vivimos en un mundo nominal, con lenguajes y usos.

“Dejemos de pensar en las palabras como representaciones y empecemos a considerarlas como nudos en la red causal que vincula al organismo con su medio ambiente”³³.

18. ¿Por qué creer a los sentidos y no más bien a nuestras interpretaciones o nominaciones? Para el pragmatismo, la mente, la comprensión, la significación no son más que productos de las *interpretaciones*, esto es, de creencias justificadas; son *recontextualizaciones*:

²⁹ RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. O.C., p. 127. Cfr. PUTMAN, H. *La herencia del pragmatismo*. Barcelona, Paidós, 1997. FREY, G. *Über die Konstruktion von Interpretationsschemata* en *Dialectica*, 1979, n. 3-4, p. 247-262.

³⁰ RORTY, R. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. O. C., p. 131, 129. RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. O. C., p. 48.

³¹ DAVIDSON, D. *Mente, mundo y acción*. Barcelona, Paidós, 1992, p. 10.

³² RORTY, R. *Respuesta a Ernesto Laclau* en MOUFFE, C. (Comp.) *Deconstrucción y pragmatismo*. Bs. As., Paidós, 1998, p. 145. RORTY, R. *Consequences of Pragmatism (Essays: 1972-1980)*. Minnesota, University of Minnesota Press, 1982. RORTY, R. *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid, Tecnos, 1996, 233, 243-247. RORTY, R. *Relativismo: El encontrar y el hacer*. O. C., p.307.

³³ RORTY, R. *Relativismo: El encontrar y el hacer*. O. C., p. 304. Cfr. McEWAN. *The Pedagogic nature of Subject mater Knowledge* en *American Educational Research Journal*, 1991, n. 2, p. 316-334.

esto es cosas que significan diversamente según el contexto.

Las *sensaciones* son lo que nos conectan con el mundo de nuestras creencias, pero ellas *no son creencias*, sino solo causa de nuestras creencias; constituyen el sustento de las creencias; “pero una explicación causal de una creencia no muestra cómo o por qué está justificada la creencia”. La justificación de una creencia depende “de la conciencia, que no es sino otra creencia”³⁴.

En este contexto, *aprender y enseñar* implica adquirir la suficiente confianza para *apoyarnos en nuestras creencias* porque ellas son pragmáticamente útiles para obrar en el mundo, abandonando la búsqueda de las cosas en sí mismo (la verdad, la objetividad, lo absoluto).

19. El *aprender* no puede ser entendido, entonces, como un proceso empírico simple, que comienza con la percepción y termina con la verificación de la misma conceptualizada. El idealista buscará la verificación en la coherencia de los contenidos lógicos; el realista anclará la verdad en algo real más allá de las palabras y de los conceptos; pero *el pragmatista asumirá como verdaderas las creencias que relacionadas entre sí resultan útiles*, reemplazando lo correcto por *lo útil y práctico* para lograr los fines propuestos. El aprendizaje que se estima valioso por sí mismo, por su metodología o forma de aprender, no tiene valor para los pragmáticos.

“La cháchara sobre la ‘forma lógica’, el ‘análisis de conceptos’ y las ‘verdades necesarias’ han suscitado más problemas que los que han resuelto”³⁵.

¿Por qué preferir una filosofía y un aprendizaje pragmáticos? No porque sea verdadero -responde Rorty-; sino porque da resultados: “*Es verdadero porque da resultado*”³⁶. Los resultados son lo importante: ni siquiera el *autocontrol* (o la autonomía, perseguida frecuentemente como la única finalidad educativa digna de consideración) es importante en sí mismo si no da resultados³⁷.

Aprender consiste, entonces, desde un punto de vista pragmático, en saber manejarse con creencias que son útiles y en saber ser eficaz. Para el pragmático, es inútil, en última instancia, la coherencia, la verdad, el significado o las sensaciones en sí mismas. Por otra parte, todos los procesos de aprendizajes que se basan en buscar la verdad (esto es, en penetrar en la naturaleza de las cosas), terminan en el escepticismo. *Hay que abandonar la búsqueda de una evidencia última, válida de por sí*. Lo único en lo que podemos creer es en nuestras creencias y usarlas en cuanto son útiles o eficaces³⁸. *Comprender* a alguien significa que podemos traducir sus problemas, estudiarlos cierto tiempo para constatar el aporte que trae “en términos contemporáneos”, y para nuestros intereses prácticos. Comprender implica un círculo hermenéutico de reconstrucción histórica y después de reconstrucción

³⁴ DAVIDSON, D. *Mente, mundo y acción*. O. C., p. 81. Cfr. SANTAMARÍA, A. *La naturaleza semiótica de la conciencia en Infancia y Aprendizaje*, 1997, n° 80, p. 3- 17.

³⁵ RORTY, R. *El giro lingüístico*. O. C., p. 115. Cfr. NIELSEN, K. *After the Demise of Tradition: Rorty, Critical Theory, and the Fate of Philosophy*. Boulder, Westview Press, 1991. NIELSEN, K. *Scientism, Pragmatism, and the Fate of Philosophy* en *Inquiry*, 1986, n° 3, p. 277-304.

³⁶ RORTY, R. *Consecuencias del pragmatismo*. O. C., p. 40. RORTY, R. *Relativismo: El encontrar y el hacer*. O. C., p. 302.

³⁷ RORTY, R. *Consecuencias del pragmatismo*. O. C., p. 56. Cfr. DARÓS, W. R. *¿La negación de fines puede ser el fin de la educación?* en *Revista de Filosofía*. México, 1995, n. 83, p. 207-238.

³⁸ DAVIDSON, D. *Mente, mundo y acción*. O. C., p. 87. Cfr. PÉREZ DE TUDELA, J. *El pragmatismo americano: Acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid, Cincel, 1998. PAKMAN, M. (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa, 1996.

racional en función pragmática³⁹.

Pero las creencias no se manejan en abstracto, sino mediante el lenguaje. Aprender a manejar conceptos es entonces aprender a manejar lenguajes, códigos, palabras. Pensar es saber expresarse con palabras, las cuales no son depositarias de verdades, sino un medio útil para lograr cosas.

“En cuanto al concepto, los nominalistas wittgensteinianos pensamos que tener un concepto es ser capaz de utilizar una palabra. Cualquier palabra que tenga un uso automáticamente significa un concepto”⁴⁰.

20. El aprendizaje se realiza entre personas y es, para el pragmatismo, *un proceso social intersubjetivo que aclara la eficacia (no la verdad) de las creencias de quien aprende*. Por lo tanto, el proceso de aprender no es una búsqueda de la verdad exterior (como lo desea el realismo, el empirismo, el positivismo), ni una búsqueda de la verdad interior (innata o de la conciencia o de la coherencia, como desea el idealismo, la fenomenología o la hermenéutica).

“La tradición epistemológica confundía el proceso causal de adquirir el conocimiento con las cuestiones relacionadas con su justificación... Abandonamos la idea de la epistemología como búsqueda, iniciada por Descartes, de los aspectos privilegiados en el campo de la conciencia que son piedras de toque de la verdad... Hemos de dirigirnos hacia fuera en vez de hacia adentro, hacia el contexto social de la justificación, más que a las relaciones entre las representaciones internas”⁴¹.

Educación sentimental como contagio y coherencia con las creencias del grupo.

21. Como hemos de abandonar la imagen de la mente cual si fuese un espejo de la naturaleza, también hemos de *abandonar la idea tradicional de aprendizaje* como un proceso de copia y verificación de la realidad, mediante las sensaciones y la verificación de los conceptos; o como un proceso de pura creatividad mental o fantástica sin justificación pragmática.

Desde el punto de vista pragmático, la justificación del proceso de aprendizaje estará apoyado por la certeza en la eficacia de nuestras creencias. La certeza racional es una victoria práctica, y no el resultado de una verdad teórica.

“Si pensamos en la ‘certeza racional’ como una victoria en un argumento más que como una relación con un objeto conocido, al buscar la explicación del fenómeno dirigiremos la vista a nuestros interlocutores más que a nuestras facultades... Nuestra certeza será cuestión de *conversación* entre personas, y no de interacción con la realidad no humana. De modo que no veremos una diferencia de clase entre verdades ‘necesarias’ y ‘contingentes’... En resumen, estaremos donde estaban los sofistas antes de que Platón aplicara su principio e inventara el ‘pensamiento filosófico’: buscaremos un caso seguro más que un fundamento firme”⁴².

³⁹ RORTY, R. *La historiografía de la filosofía: cuatro géneros* en RORTY, R. - SCHNEEWIND, J. - SKINNER, Q. *Philosophy in History*. Cambridge, University Press, 1984. RORTY, R. - SCHNEEWIND, J. - SKINNER, Q. *La filosofía en la historia. Ensayos de historiografía de la filosofía*. Barcelona, Paidós, 1990, p. 73, nota 1. Cfr. TOULMIN, ST. *La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid, Alianza, 1979.

⁴⁰ RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. O.C., p. 148. RORTY, R. *El giro lingüístico*. O. C., p. 141. Cfr. PETIT, J-L. *Solipsisme et intersubjectivité. Quinze leçons sur Husserl et Wittgenstein*. Paris, Éditions du Cerf, 1996.

⁴¹ RORTY, R. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, Princeton University Press, 1979. RORTY, R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1983, p. 195-196. RORTY, R. *El giro lingüístico*. O. C., p. 161, 163. Cfr. SHAPERRE, D. *Empirismo y búsqueda de conocimiento en Teorema*, 1982, Vol. XII/1-2, p. 5-26.

⁴² RORTY, R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. O. C., p. 149. Cfr. LIPOVETZKY, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el indivi-*

En este contexto, Rorty estima que el género literario de la imagen televisiva o de la novela es más útil para formar moralmente a los que aprenden, (pues llega a *conmover* y hacer ver la *inutilidad del dolor* innecesario en todos sus detalles), que la filosofía⁴³.

El proceso de educación, aun siendo pragmático, no puede prescindir de una finalidad moral; pero esta finalidad es pragmática, propia de “una cultura post-filosófica” (donde la literatura sucede a la filosofía), guiada por una “cierta práctica social concreta”⁴⁴.

Rorty duda de la eficacia y “relevancia de la filosofía en la política”, por ello también duda de la “relevancia de la filosofía de la educación”. En mejor de los casos, la filosofía posee un valor terapéutico con el que se ayuda a las personas adultas (no a los niños) a abandonar las ideas anticuadas y convencionales y asumir otras. Por esto, cabe distinguir dos tareas en el proceso educativo:

“Me parece que la educación pertenece a dos empresas bien definidas. La educación inferior es fundamentalmente una cuestión de *socialización*, el tratar de inculcar un sentido de ciudadanía, y la educación superior consiste en su mayor parte en una cuestión de *individuación*, el tratar de despertar la imaginación del individuo con la esperanza de que ésta será capaz de recrearse a sí misma. No estoy seguro que la filosofía logre hacer mucho por cualquiera de estas empresas”⁴⁵.

No tenemos que aprender nada esencial, ni eterno ni trascendente más allá de la historia. Para ser humano, es suficiente con *captar la relativa estupidez de cada época*.

“Cada época tiene su propia gloria y su propia estupidez. La labor del novelista es mantenernos al corriente de ambas. Porque no existe ningún juez supremo, ni ninguna única descripción correcta, porque no existe huida alguna a lo totalmente otro, ésta es la tarea más importante posible. Pero es una tarea que solo puede emprender de pleno corazón alguien no trastornado por los sueños de un marco ahistórico en el que se despliega la historia humana, una naturaleza humana universal..”⁴⁶

Para Rorty, el docente -de los niveles inferiores de escolaridad- debe creer que la sociedad se funda en la verdad (en caso contrario “será mejor que busque otra profesión”) y debe ser el vehículo de transmisión de lo que es socialmente admitido. El que es docente en los niveles superiores, por el contrario, se halla “en el santuario de la libertad académica” y las dudas sobre la sociedad se vuelven entonces centrales. En éste caso, la tarea de la educación se orientará -según Rorty y reinterpretando a su modo a Dewey- hacia “la tarea de reemplazar un presente insatisfactorio por un futuro más satisfactorio, sustituyendo así la certidumbre por la esperanza”⁴⁷.

22. Rorty desconfía, como lo hicieron Kierkegaard, James, Dewey, el segundo Wittgenstein y el segundo Heidegger, de la idea que aprender o ser humano consiste en ser *bus-*

dualismo contemporáneo. Barcelona, Anagrama, 1986.

⁴³ RORTY, R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. O. C., p. 111-121. RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. O. C., p. 18. Cfr. BOURDIEU, P. *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama, 1997. PORCHER, L. *Télévision, culture, éducation*. Paris, Collin, 1994. DÍAZ PALACIOS, J. *Televisión y escuela en Pedagogía y Saberes*, 1995, n. 6, p. 31-38.

⁴⁴ RORTY, R. *Consecuencias del pragmatismo*. O. C., p. 56. Cfr. LIPOVETZKY, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama, 1986. LÓPEZ FERNÁNDEZ, A. *La tesis de la constitución de los objetos y las variantes del realismo y del idealismo* en *Diálogos*, 1993, n. 61, p. 53-85.

⁴⁵ Cfr. RORTY, R. *The dangers of Over philosophication. Replay to Ancilla and Nicholson* en *Educational Theory*, 1990, Vol. 40, n° 1, p. 41. BALLESTEROS, J. *La educación en Richard Rorty* en *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, 1999, n° 7, p. 25-41.

⁴⁶ RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. O. C., p. 115. Cfr. MALACHOWSKY, A. *Reading Rorty*. Oxford, Basil Blackwell, 1990

⁴⁷ RORTY, R. *¿Esperanza o conocimiento?* O. C., p. 21.

cador de esencias.

El hombre solo llega a tener *ciertas creencias* que cree justificadas, porque ellas son coherentes con otras creencias; pero “quizás lo único que tengamos sea la *conformidad con las normas del momento*”⁴⁸. Pero aún así esta búsqueda de coherencia entre las creencias es lo que da unidad a la persona en medio de las contingencias: es lo que forma, educa.

“Hacer que una persona niegue una creencia sin que haya razones para ello constituye el primer paso hacia el objetivo de volverlo *incapaz de tener un yo*, porque se vuelve incapaz de urdir una trama coherente de creencia y de deseo. La transforma en *irracional*, y ello en un sentido preciso: no es capaz de *dar, de su creencia una razón, una razón que armonice con las restantes creencias*... Ya no puede justificarse ante sí misma”⁴⁹.

Un dolor típicamente humano consiste en percibir que otros hacen pedazos nuestras mentes humanas y las vuelven a recomponer dándoles otras formas: el lavado de cerebros.

Aprender no implica que el que aprende adquiera verdades absolutas o definitivas; sino aprender a vivir en “un mundo sin sustancias ni esencias”, “en un flujo de relaciones continuamente cambiantes”, en medio de un “*panrelacionismo*” que “hace de lado la teoría de la verdad como correspondencia”, pero mantiene el útil valor de la no contradicción⁵⁰.

Aprender implica adquirir conocimientos, conductas, formas de hacer; pero no verdades. Porque el *conocimiento* no es un espejo de la naturaleza, sino un instrumento o medio útil para lograr los propósitos que el hombre se propone. El que aprende en forma pragmática “no necesita una meta denominada ‘verdad’”; no cree que valga el esfuerzo buscar verdades absolutas; le es suficiente “una justificación que satisfaga los requerimientos de la comunidad”. El alumno pragmatista sabe que toda aprehensión se da bajo “una descripción en función de las necesidades sociales”⁵¹.

El conocimiento y el aprendizaje se justifican en la utilidad de la conversación y de la práctica social⁵², las cuales justifican a su vez nuestras creencias, haciéndolas aparecer como “objetivas”; pero donde creencia o verdad objetiva significa solamente que “es la mejor idea que tenemos en la actualidad sobre cómo explicar lo que está ocurriendo”⁵³. El método adecuado para ello es el de la conversación, en un clima de ese “darwinismo generalizado que es la democracia”, sustituyendo las certezas por las esperanzas⁵⁴.

La función de la filosofía y del aprendizaje no se halla en descubrir o transmitir verdades,

“sino en realizar la función social que Dewey llamaba ‘romper la costra de la convención’ impidiendo que el hombre se engañe a sí mismo con la idea de que se conoce a sí mismo o que conoce alguna otra cosa, como no sea bajo descripciones opcionales”⁵⁵.

⁴⁸ RORTY, R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. O. C., p. 332.

⁴⁹ RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. O. C., p. 196.

⁵⁰ RORTY, R. *¿Esperanza o conocimiento?* O. C., p. 43-44. RORTY, R. *Relativismo: El encontrar y el hacer*. O. C., p. 296-297.

⁵¹ RORTY, R. *¿Esperanza o conocimiento?* O. C., p. 34, 35, 45. Cfr. GATTI, G. *Educazione sociale e morale pubblica in Perspectivas 1991*, n. 4, p. 779-790. BELTRÁN, J. *Educación de personas adultas y emancipación social en Educación y sociedad*, 1993, n. 12, p. 9-27.

⁵² RORTY, R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. O. C., p. 161, 175, 196, 204.

⁵³ RORTY, R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. O. C., p. 347.

⁵⁴ RORTY, R. *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. O. C., p. 14, 20. Cfr. RORTY, R. *Dewey between Hegel and Darwin* en ROSS, D. (Comp.) *Modernism and the Human Sciences*. Baltimore, John Hopkins University Press, 1994. KOLENDA, K. *Rorty's Dewey* en *The Journal of the Value Inquiry*, 1986, n° 1, p. 57-62.

⁵⁵ RORTY, R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. O. C., p. 342. Cfr. CORNILL, J. *El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración*. Madrid, Tecnos, 1997, p.183.

En resumen, lo importante del proceso de educación se halla, por un lado, en un *proceso social de “manipulación del sentimiento”* que intenta “realzar nuestro sentido de solidaridad humana”, cambiando nuestros sentimientos y *abriendo el campo del “nosotros”*, “haciendo que (las personas) se pongan del lado de los despreciados y oprimidos”; y, por otro lado, en “crearse a sí mismo elaborando el propio lenguaje filosófico privado y autónomo”⁵⁶. A todo esto se le puede llamar una *“educación sentimental”*, pues el cambio se da a través de medios como la novela, las narraciones y descripciones que cambian, por contagio, la actitud de los seres humanos, ampliando su solidaridad.

Desde el punto de vista educativo, lo que importa, según Rorty, no es la lógica - como podría pedirse en un proceso tecnológico-, ni la posesión de las verdades; sino la retórica, esto es, “la forma en que se dicen las cosas”⁵⁷. En lugar del conocimiento hay que poner la esperanza.

En la base de esta concepción educativa, se halla la idea de que *el sentimiento de esperanza no es algo débil* que requiere de algo más fuerte llamado “razón”, o “compartir un yo verdadero y profundo que encarne a la verdadera humanidad”⁵⁸. Es para Rorty, como para Derrida, un *falo-logocentrismo* (un machismo centrado en lo conceptual) desear producir una educación y un cambio a partir de puras ideas y de una autosuficiencia autoconsciente. Por el contrario, la educación se da por seducción, por “manipulación de los sentimientos”.

No hay que buscar un fundamento en un poder ahistórico, para la educación. Debemos concentrar nuestras fuerzas en la *educación sentimental*, esto es, en el intento de cambiar los sentimientos de la gente, para que sea más solidaria, más flexible, y más pluralista.

“Esta clase de educación familiariza lo suficiente entre sí a personas de índole diversa como para que estén menos tentados de mirar a los que son diferentes a ellos como si solo fueran cuasihumanos. La meta de esta forma de manipulación de los sentimientos es expandir la referencia de las expresiones ‘persona de nuestro tiempo’ y ‘gente como nosotros’”⁵⁹.

En el ámbito educativo, debemos dejar de esperar en fuerzas trascendentes o transhistóricas⁶⁰. La educación por conducción de los sentimientos tiene importancia, porque la gente actúa por resentimiento.

“Estamos *resentimos* por la idea de que tendremos esperar a que los fuertes vuelvan sus ojillos porcinos hacia el sufrimiento de los débiles, abriendo así poco a poco sus secos y mezquinos corazones. Confiamos desesperadamente en que exista algo más fuerte y más potente que *haga daño* a los poderosos si *no* lo hacen así: si no un Dios vengativo, entonces un vengativo proletariado sublevado o, al menos, la majestad ofendida del vengativo superego o, en ultimísimo caso, la majestad ofendida del tribunal de la razón pura práctica de Kant”⁶¹.

El proceso educativo debe procurar ayudar a los desposeídos en dos temas concre-

⁵⁶ RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger*. O.C., p. 180, 193. RORTY, R. *Batallas éticas*. Bs. As., Nueva Visión, 1997, p. 73, 75. RORTY, R. *Human Rights, Rationality and Sentimentality* en HURLEY, S. – SHUTE. St. (Comps.) *On Human Rights: The 1993 Oxford Amnesty Lectures*. New York, Basic Books, 1993, p. 112- 134. RORTY, R. *Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo* en ABRAHAM, T., BARDIOU, A., RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. O. C., p. 98.

⁵⁷ RORTY, R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. O. C., p. 325.

⁵⁸ RORTY, R. *Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo*. O. c., p. 71, 69, 75, 77.

⁵⁹ RORTY, R. *Truth and Progress: Philosophical Papers III*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998. RORTY, R. *Verdad y progreso. Escritos Filosóficos*, 3. Barcelona, Paidós, 2000, p. 230.

⁶⁰ RORTY, R. *Verdad y progreso*. O. C., p. 230, 226.

⁶¹ RORTY, R. *Verdad y progreso*. O. C., p. 238.

tos: 1) en la *seguridad*, de modo que tengan una forma de vida lo suficientemente libre de riesgos (los europeos y norteamericanos disfrutaban de esto y por ello crearon un sentido de dignidad y el sueño de una cultura de los derechos humanos); 2) en la *simpatía* (“sentirse como ellos”), de modo que se los considere del grupo de los humanos⁶².

23. Es hora que la filosofía y el proceso de aprender se *abreven en el sentimiento*, pero también *en la imaginación*, creando metáforas y narrativas. Para romper con la costra de la convención, es muy *útil la metáfora*, pues solo la imaginación socava lo inexpugnable⁶³. Ella no trasmite significados, sino invita a inventar nuevos significados. Por ello, la ciencia en cuanto inventa hipótesis es metáfora.

Las metáforas, en realidad, son un reto para redistribuir valores. Con ellas afirmamos nuevos significados de una manera no lógica, sino en cierto modo irracional, y “lo irracional es esencial para el progreso intelectual”⁶⁴. La metáfora el algo abierto, no es un contenido objetivo.

Por otra parte, lo que hoy es una metáfora, algo inusitado, insólito, pura creación mental, será mañana aceptado como una cosa de sentido común. Que el sol sea el *rey* entre el sistema de planetas, fue una metáfora en el mil quinientos, pero hoy es una certeza.

La metáfora enseña diversas perspectivas; no enfrenta a argumentos, sino a nuevas descripciones⁶⁵; es reconocimiento de las contingencias, es libertad.

El proceso de aprender implica, pues, por un lado, *creatividad metafórica*, (abierto a múltiples textos sociales que desean plasmarlo), en un constante proceso de deconstrucción o recontextualización; pero por otro, es un esfuerzo por *crear una coherencia en las creencias* (que constituyen el yo de cada uno) con las del grupo.

“La acción racional es sinónimo de pertenencia a nuestra comunidad moral... No es preciso ser irracionalista en el sentido de dejar de construir la trama de nuestras creencias de la manera más coherente, confiable y estructurada posible. Los filósofos como yo, que consideramos que la racionalidad es *simplemente* el intento de alcanzar tal coherencia, concordamos con Rabossi en que los proyectos fundacionalistas son anticuados”⁶⁶.

24. En este contexto, el filósofo o el docente no son un sabelotodo, ni están en una posición clave que posee la verdad. No están para proveer principios o fundamentos o diagnósticos teóricos profundos o visiones sinópticas. Un profesor de filosofía, por ejemplo, “es gente que tiene una cierta familiaridad con ciertas tradiciones intelectuales del mismo modo que los químicos tienen una cierta familiaridad con lo que ocurre cuando se mezclan ciertas sustancias”. Sobre esa base se pueden dar ciertos consejos de lo que ocurrirá cuando se combinan o separan ciertas ideas. “Al hacerlo puede que podamos mantener a nuestro tiempo en la reflexión”⁶⁷. Pero los docentes no son personas a las que hay que acudir para

⁶² RORTY, R. *Verdad y progreso*. O. C., p. 235.

⁶³ RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. O. C., p. 192. RORTY, R. *Consecuencias del pragmatismo*. O. C., p. 58. DERRIDA, J. *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Barcelona, Paidós, 1996.

⁶⁴ RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger*. O. C., p. 32, 29. RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. O. C., p. 60. Cfr. LASA, C. *El hombre a-lógico o la finalidad de la educación actual*. Villa María, Ediciones Convivio Filosófico, 1996.

⁶⁵ RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. O. C., p. 63, 53, 57-8. Cfr. DARÓS, W. *La educación integral y la fragmentación posmoderna en Revista de Ciencias de la Educación*, 1997, n° 171, p. 275-310.

⁶⁶ RORTY, R. *Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo*. O. C., p. 64. RORTY, R. *Philosophy and Social Hope*. O. C.: *Education as Socialization and Individualization*, p. 114-126. Cfr. ABRAHAM, T., BARDIOU, A., RORTY, R. *Batallas éticas*. Bs. As., Nueva Visión, 1997, p. 18. DARÓS, W. *El saber y el aprender posmoderno en CONCORDIA, Internationale Zeitschrift für Philosophie*, Aachen, Alemania, 1997, n. 31, p. 79-96.

⁶⁷ RORTY, R. *Pragmatismo y política*. Barcelona, Paidós, 1998, p. 46.

que nos confirmen en las cosas, o para que nos establezcan qué es objetivo y racional en la vida individual o social.

El maestro (*magis, magistro*) es más porque ha leído más (aunque no por esto posea más verdades) y ello lo hace desconfiar del esnobismo intelectual.

25. Quizás se podría afirmar que, en la concepción de Rorty, *aprender y educarnos es convertirnos en persona*, sabiendo que *ser persona es ser poema, creación, tejido de contingencias, tramado de creencias sociales asumidas por contagio social*, donde la meta de la verdad es reemplazada por la libertad, el consenso y la esperanza; donde prima el deseo sentimental y moral de suprimir el dolor innecesario en la sociedad; donde se hace autónoma al poder explicarse a sí misma; donde se considera pragmáticamente a la “humanidad como la medida de todas las cosas”; donde lo humano (entendido etnocéntricamente: los similares a nosotros) señala un proyecto impreciso y prometedor, y no una esencia⁶⁸.

26. Mas sea que se acepte la concepción de Rorty, sea que se la rechace, este autor no deja indiferente: hace pensar y repensar la función y el sentido de la filosofía.

Rorty, tras la aparente ausencia de fundamentación se apoya en una creencia que le sirve de fundamento: *lo útil reemplaza a lo correcto*⁶⁹. La verdad, al ser poco útil, es reemplazada por las ventajas. Una creencia es verdadera no porque represente exitosamente la realidad, sino por ser *una regla de acción que proporciona ventajas*. Mas para que algo sea ventajoso o no, implica una previa visión (de lo que se desea o se estima ventajoso), lo cual encubre una teoría de lo válido que no se discute y que sirve de fundamento como regla para las acciones.

Parece ser que no se puede ni siquiera “abandonar” la filosofía sin una filosofía que lo justifique. Siempre parece haber un punto de partida que justifica las consecuencias, sin que él mismo pueda justificarse con las consecuencias sin una teoría acerca de las consecuencias y de sus valores que trasciende las consecuencias. *No se abandona teóricamente una teoría sin teoría*. Decidir, por ejemplo, sustituir las certezas por las esperanzas, es ya una decisión ante todo teórica. El rechazo del fundamento no se hace teóricamente sin fundamento (sea que se pretenda ubicarlo en el hombre, en sus decisiones de abandonar toda teoría previa, o en la consideración de las consecuencias de sus acciones). Las protestas contra la verdad, la objetividad, el ser humano en cuanto persona -presentadas como teorías inútiles-, no parecen ser más que un camuflaje para encubrir decisiones de conveniencia (individual o social).

El pragmatismo al desacreditar la teoría de la verdad (como norma regulatoria) y de la búsqueda de objetividad, inutiliza al proceso educativo para toda crítica. La socialización e individualización se convierten en instrumentos para integrar -más o menos drásticamente- a las personas al sistema vigente. Esto parece indicar el límite teórico tanto de la filosofía pragmatista como de la posmoderna.

⁶⁸ RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. O. C., p. 50, 80, 15, 19, 92, 106, 121. RORTY, R. *¿Esperanza o conocimiento?* O. C., p. 49, 50, 88. Cfr. DARÓS, W. *Concepción de la filosofía y de la superación de la modernidad en Sciacca y Vattimo*, en *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*. Madrid, España, 1998, n. 209, p. 247-276.

⁶⁹ RORTY, R. *Essays on Heidegger and others*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991. RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*. Barcelona, Paidós, 1993, p. 20, 16, 170.