

La voz del aprendizaje liberal

Del mismo autor

Moral y política en la Europa moderna, Madrid, 2008

La actitud conservadora, Madrid, 2007

El Estado europeo moderno, Barcelona, 2001

El racionalismo en la política y otros ensayos, México, 2000

La política de la fe y la política del escepticismo, México, 1998

Experience and its modes, Cambridge, 1993

On history and other essays, Londres, 1983

On human conduct, Oxford, 1975

Hobbes on civil association, Londres, 1975

Publicaciones póstumas

Morality and politics in modern Europe, New Haven, 1993

Religion, politics, and the moral life, New Haven, 1993

What is history? And other essays, Londres, 2004

Lectures in the history of political thought, Londres, 2006

Michael Oakeshott

La voz del aprendizaje liberal

Prólogo e introducción de Timothy Fuller

Traducido por Ana Bello



Liberty Fund



conocimiento

Primera edición, 2009

Foreword © 2001 by Liberty Fund, Inc.
All rights reserved.

© 1989 by Yale University

© Katz Editores

Charlone 216
C1427BXF-Buenos Aires
Fernán González, 59 Bajo A
28009 Madrid
www.katzeditores.com

Título de la edición original: *The voice of liberal learning*

La edición de esta obra ha sido posible
gracias a los esfuerzos conjuntos
de Liberty Fund, Inc. y de Katz Editores.

ISBN Argentina: 978-987-1566-01-3

ISBN España: 978-84-96859-58-6

I. Filosofía de la Educación. I. Bello, Ana, trad. II. Título
CDD 370.15

El contenido intelectual de esta obra se encuentra
protegido por diversas leyes y tratados internacionales
que prohíben la reproducción íntegra o extractada,
realizada por cualquier procedimiento, que no cuente
con la autorización expresa del editor.

Diseño de colección: tholön kunst

Impreso en España por Romanyà Valls S.A.
08786 Capellades
Depósito legal: B-9267-2009

Índice

- 7 Prólogo a la edición de Liberty Fund
- 15 Introducción: Una comprensión filosófica de la educación

- 35 Un espacio de aprendizaje
- 67 El aprendizaje y la enseñanza
- 93 La educación: el compromiso y su frustración
- 133 El concepto de universidad
- 145 Las universidades
- 183 La educación política

- 211 Índice

Introducción

Una comprensión filosófica de la educación

Aquellos que conocen a Michael Oakeshott insistirán en que él es, ante todo, un gran maestro. Por otro lado, él siempre creyó ser, en primera instancia, un sujeto de aprendizaje. Dirá que sus días de escuela fueron los momentos más felices de su vida. Y fue aquella inolvidable experiencia como alumno lo que lo llevó a ser maestro y la clase de maestro que fue: no pudo evitar ser un disertante y un crítico del trabajo de sus alumnos, pero se sentía más a gusto en los intercambios que surgen de las conversaciones durante una clase o un seminario; un guía más que un instructor, un compañero de viaje más que un líder.

Filosóficamente predispuesto a considerar lo que estaba haciendo al tiempo que lo hacía, no resulta sorprendente que con frecuencia reflexionara acerca de los compromisos de la enseñanza y el aprendizaje y que, de vez en cuando, publicara estas reflexiones. En su mayor parte, lo que escribió sobre estos temas fue redactado para ocasiones puntuales, se publicó a nivel local y hoy en día está agotado. Nuestro propósito es volver a publicar sus trabajos más importantes, convencidos de que lo que fue inducido por ocasiones puntuales tiene algo más que valor local para quienes están comprometidos con el aprendizaje liberal.

La forma en que la enseñanza y el aprendizaje se caracterizan en estos ensayos surge de la comprensión filosófica de la experiencia humana que Oakeshott exploró en su primer trabajo importante, *Experience and its modes* (1933), y que fue ampliada en la primera parte de *On human conduct* (1975), y, a la vez, la presupone.

El intento de identificar las características distintivas de las actividades humanas importantes siempre ha sido central en las inves-

tigaciones filosóficas del autor. Se lo reconoce principalmente por exponer las características principales de la vida política, por elaborar su ideal de asociación civil, por su trabajo sobre la naturaleza de la actividad del historiador y sobre la idea del Estado de derecho. Los ensayos recopilados en esta ocasión revelan que la búsqueda de las características distintivas de la enseñanza y del aprendizaje no puede separarse de su trabajo como un todo.¹

Los ensayos de Oakeshott evocan las esquivas características inherentes a la buena enseñanza y al buen aprendizaje sin oscurecer la amplia diversidad de maneras de enseñar que desafían la generalización. Los esfuerzos contemporáneos por reducir la enseñanza a un conjunto de funciones técnicas, por lo que podría volverse “a prueba de fallas”, constituyen una interpretación errónea desastrosa, aunque bienintencionada, que amenaza con destruir la posibilidad de un aprendizaje genuino.

Tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos, tienen lugar grandes debates sobre el futuro de la educación en todos los niveles. Está ampliamente aceptado que existen problemas significativos de organización en los establecimientos educativos, y abundan las propuestas para realizar reformas o una revolución. Las opiniones van desde la negación de que hay algo particular que debe aprenderse hasta la aseveración de que existe una lista canónica de grandes obras que los maestros y los alumnos deben estudiar con exclusividad. Algunos expertos en educación intentaron confeccionar listas de información general que describieran “lo que todo estudiante debe saber”. Existen muchos programas para hacer que la educación sea socialmente relevante. Hay discusiones so-

¹ Oakeshott es muy conocido en círculos intelectuales y académicos por la sorprendente introducción a *Leviatán* (1946) de Hobbes, por *Experience and its modes* (1933), *El racionalismo en la política* (1962), *On human conduct* (1975) y *On history* (1983). Sin embargo, con la excepción de dos ensayos incluidos en *El racionalismo en la política* –“La educación política” y “El estudio de la política en una universidad”– sus reflexiones sobre la educación aún no han logrado una amplia circulación. Para información bibliográfica más completa, el lector puede consultar: Preston King y B. C. Parekh (eds.), *Politics and experience, Essays presented to Michael Oakeshott*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968; y Josiah Lee Auspitz, “Bibliographical note”, *Political Theory*, vol. iv, N° 3, agosto de 1976, pp. 295-300.

bre el lugar de la civilización occidental en el plan de estudios, como si una civilización fuera una ofrenda y nosotros pudiéramos simplemente elegir si aceptarla o rechazarla, como si fuera objeto de una investigación particular.

Según la interpretación de Oakeshott, muchas personas han confundido el aprendizaje liberal con la “modificación del comportamiento”, o lo han reemplazado por ella: la educación sexual, la educación sobre las drogas, la clarificación de los valores, los estudios sobre la paz, la prevención del suicidio (la “educación sobre la muerte”), la formación de conciencia y muchas otras cosas que actualmente gozan de fama.

En el marco de semejante popurrí, no hay una opinión clara acerca de cuáles son las características distintivas de la enseñanza y el aprendizaje, ni del carácter de los espacios en los que tradicionalmente se han emprendido esas actividades. Las propuestas para reformar los planes de estudios no suelen tener en cuenta las prácticas existentes a las que deben adaptarse. Corremos el riesgo de olvidar que la percepción de sus cualidades especiales fue lo que inspiró, en Europa y en América del Norte durante los últimos ocho siglos, la creación de espacios de aprendizaje y justificó sus privilegios de ocio y discusión libre.

Con frecuencia, se alega que ya no hay ningún punto de acuerdo, posiblemente aparte de las características de la técnica, para incentivar la reflexión sobre lo que implican la enseñanza y el aprendizaje. Los académicos a veces se sienten liberados y, a veces, obligados a escoger una de las alternativas entre la amplia variedad que se les presenta. Surgen cada vez más opciones, no de la mutua exploración de sí mismos de aquellos que están comprometidos de manera íntima y continua con la empresa académica —maestros y académicos—, sino de aquellos que desean explotar los “recursos mentales” de la academia, ya sea para perfeccionar o para socavar las políticas sociales actuales, y que brindan o reciben el apoyo de la academia por estos motivos. En tales condiciones, nadie debería sorprenderse de que, tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos, se haya vuelto más difícil diferenciar las instituciones educativas de los grupos de presión que buscan proteger sus intereses.

Hoy en día, las instituciones académicas suelen ser poco más que alianzas débiles entre empresarios intelectuales que reciben con gratitud la intervención de objetivos y “valores” extrínsecos, el dinero que los financia desde su fundación y los subsidios del gobierno. Esto debe tener algún tipo de efecto en la conversación entre los académicos. Con frecuencia, mediante una indiferencia deliberada, ellos cooperan de lleno con una visión de mutua protección de sus intereses intelectuales individuales. No se trata de aceptar los desacuerdos, lo cual siempre ha sido esencial para la vida académica; se trata de un acuerdo de ignorarse mutuamente y evitar las reflexiones que podrían llevarlos más allá del ejercicio de los respectivos oficios de su disciplina.

Al parecer, las instituciones académicas son en mayor o menor grado comunidades de académicos desintegradas. Siguen siendo espacios físicamente separados para la enseñanza y el aprendizaje, pero entrar en sus establecimientos ya no garantiza el encuentro con la autocomprensión, por misteriosa y compleja que pueda parecer al principio, que revela de manera gradual una forma distintiva de actividad que en realidad los mantiene separados. Lo que ha sido minimizado, si no perdido, es la *idea* de una escuela, una facultad, una universidad.

Es importante hacer hincapié en el riesgo que conlleva esta pérdida. Por error, muchos asumen que lo que falta es un propósito o un objetivo que organice y active la educación. Es típico de nuestros tiempos buscar propósitos posteriores y diseñar programas para lograrlos, en lugar de recordar lo que ya aprendimos a hacer y tomarlo como nuestra guía. Dado que el mundo está plagado de propósitos y programas, para las instituciones académicas someterse a las opiniones del mundo, inevitablemente contradictorias, es una tentación cada vez más difícil de resistir.

De cualquier manera, para Michael Oakeshott, la idea de una actividad está necesaria e inevitablemente entrelazada con la práctica continua de la actividad, y surge de ella. Si hoy no nos resulta sencillo reconocer las características principales de la enseñanza y del aprendizaje, se debe en parte a que ahora no tenemos la suerte de contar con una experiencia que nos las aclare. Estamos profundamente tentados de centrar nuestra atención en las técnicas más que en las cualidades inherentes a aquellos cuyo dominio de un tema

es tal que, sin adorar técnicas abstractas, tal vez sin siquiera haber tratado alguna vez de conceptualizar las técnicas aisladas de la práctica de una actividad, se presentan ante nosotros como maestros cuya conducta podemos imitar como aprendices, absorbiendo la idea y la práctica en un todo armonioso.

Las reflexiones de Oakeshott acerca de la enseñanza y la educación se ocupan de manera exclusiva de estas características dejadas de lado. Oakeshott no ofrece ninguna lista de cosas que toda persona instruida deba saber. El enfoque de la lista limitaría el sentido de aventurarse en aguas intelectuales inexploradas y oscurecería la idea de que somos instruidos no sólo por lo que sabemos, sino en la misma o en mayor medida por la manera en que aprendemos.

Al decir esto, se corre el riesgo de confundir el énfasis en la manera de aprender con el énfasis de Dewey en las habilidades y la consecuente falta de énfasis en el contenido del aprendizaje. Pero para Oakeshott el objetivo es empezar una relación de “conversación” conociendo las expresiones literarias, filosóficas, artísticas y científicas tradicionales de la civilización europea. Para él, no hay una distinción admisible entre “esencia” y “accidente”, y por eso tampoco existe un aprendizaje verdadero que separe el “qué” saber del “cómo” saber. Por lo tanto, intentar corregir las últimas generaciones de capacitación y volverlas habilidades abstractas, creando un gran debate acerca de las listas de libros que deberían incluirse en el plan de estudios, es perpetuar una dicotomía poco civilizadora (ya evidente en los debates en las facultades), un conflicto que genera bifurcaciones y que no está mediado por la proximidad con una tradición abarcadora dentro de la cual uno puede vivir y moverse, manteniendo juntos la capacidad técnica y el conocimiento como parte de una unidad natural y experiencial.

En *Cultural literacy: What every American needs to know*, E. D. Hirsch ilustra esta dificultad de seguir defendiendo las aspiraciones de Dewey de alcanzar la alfabetización universal y democrática, al tiempo que rechaza el énfasis exclusivo de Dewey y Rousseau en las habilidades.² Se ve obligado a utilizar los grandes libros como

2 E. D. Hirsch, Jr., *Cultural literacy: What every American needs to know*, Boston, Houghton-Mifflin, 1987.