

La educación de Oliver Alden. Variedades de la experiencia educativa

JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR

Ad cognoscendum genus humanum sufficit una domus.

Para explorar la naturaleza humana,
un hogar es más que suficiente.

Atribuido a Quintiliano por Santayana o su padre

Humani generis mores tibi nosse volenti/ Sufficit una domus.

Si quieres saber la verdad acerca del ser humano,
un hogar es más que suficiente.

Juvenal, *Sátira XIII*, 159-160. Corrección de Santayana a la cita anterior en nota a pie de página. George Santayana, *Personas y lugares*, capítulo 2.

RESUMEN

Aquí se sostiene que los estudios acerca de Santayana han prestado poca atención a la dimensión educativa. Es cierto que el pensador español tampoco se ha ocupado de esta cuestión desde un punto de vista sistemático. Pero buena parte de su producción está informada por reflexiones que permiten valorar el papel crucial que supuso la experiencia educativa en su trayectoria vital e intelectual. La muestra más clara de ello es su novela *El último puritano*. Esta pieza guarda correspondencias simbólicas con la vida de su autor y proporciona el más extenso y profundo análisis del filósofo acerca de la esfera educativa. Encierra una crítica a las instituciones de enseñanza al tiempo que un reconocimiento del horizonte y del sentido educativo propio de toda actividad filosófica.

ABSTRACT

Scholarly research on Santayana has so far paid scarce attention to the role of education in his philosophical production. The Spanish thinker himself did not approach issues of

educational concern systematically. And yet, much of his intellectual work is undeniably informed by reflections that clearly throw light upon the seminal role played by his own educational trajectory in his life and thought. The clearest evidence of this can be found in his novel *The Last Puritan*. This fiction reveals symbolic parallels with the real life of its author while it offers his most extensive and deepest philosophical analysis of the educational dimension. It contains both a critique of the teaching institutions and an acknowledgment of the educational import of each and every philosophical endeavour.

INTRODUCCIÓN

La novela de Santayana, *El último puritano. Una memoria en forma de novela*, publicada por primera vez en 1935 [Santayana (1935a)], pertenece sin duda al género de las llamadas “novelas de formación”. Los ejemplos de estas novelas serían innumerables, pero por citar algunas, de entre aquellas que nos pueden resultar más familiares, podemos mencionar *El guardián en el centeno*, de J.D. Salinger; *Juego de abalorios*, de Hermann Hesse; *El estudiante*, de Jules Vallés; *El alumno*, de Henry James; *El primer hombre*, de Albert Camus; *El profesor*, de Charlotte Bronte; *Push*, de Sapphire (Ramona Lofton); *Las tribulaciones del estudiante Törless*, de Robert Musil, y un largo etcétera, cuyo solo recuento excedería el espacio necesario para este ensayo. Al mismo tiempo, esta novela ilustra perfectamente la declaración de Santayana que Fernando Savater [(1981), p. 12] recoge en el prólogo de la edición española:¹ “La vida de un estudiante errabundo, como aquellos de la Edad Media, me atraía muchísimo; tanto que jamás he llevado otra voluntariamente” [1, 12]. Esta novela da fe de ello, y de paso confirma que, en el caso de Santayana, la vocación de estudiar (léase, de aprender) superó con mucho a la vocación de instruir (si bien no a la de enseñar).

I. UNA ANTICIPACIÓN DE ESTAS PÁGINAS

Para enmarcar el sentido y el alcance que la educación cobra en el conjunto de la obra de Santayana, quizá valga la pena remitirme a algunos párrafos de un escrito anterior en el que elaboré un breviario sobre la educación según el pensador español. Si en aquél me centraba en *La vida de la razón*, en esta ocasión, desarrollo y amplío algunas de las cuestiones que entonces quedaron sugeridas, desplazando el foco de atención hacia la novela.

¹ Esta es la edición que utilizaré en el presente ensayo: Santayana, G. (1981), *El último puritano. Una memoria en forma de novela*, Barcelona, Edhasa, (2 vols). Para la notación de las citas se señalará el tomo y a continuación el número de página.

Santayana —decía en aquel escrito [Beltrán (2003), pp. 33-45]— no dedicó ningún ensayo a la reflexión sistemática acerca de la educación, pero es difícil que, en la amplitud y variedad de su repertorio, las reflexiones en torno a la educación escaparan a sus intereses. No ha sido la dimensión educativa, por lo demás, objeto de análisis por parte de sus exégetas, mayoritariamente filósofos, escritores o críticos culturales.

Para ser precisos —añadía— conviene diferenciar dos usos del concepto de educación en la obra de Santayana.

El primero tiene que ver con la noción de escolarización o con la forma de socialización institucionalmente planificada. El segundo tiene que ver con la noción de aprendizaje en un sentido mucho más amplio, es decir, como proceso de adaptación a un medio dado, en el que juega un papel privilegiado la vida de la razón o las fases del progreso humano. Donde mejor se pueden rastrear las perspectivas de Santayana acerca de la educación como socialización es en su (única) novela y en su autobiografía. Efectivamente, la novela que tanta proyección pública le dio, *The Last Puritan*, (...) se podía haber titulado perfectamente *La educación de Oliver Alden*, como otra obra cercana a su propia época y ambiente, *La educación de Henry Addam*. En su novela, y a través de ese *alter ego* que es el protagonista de la misma, encontramos claves de interés para comprender no sólo su propia formación, sino cuestiones muy cercanas a la disciplina de sociología de la educación, tratadas literariamente: reproducción y clases sociales, género, herencia social, coste de oportunidades, currículum, profesión y *ethos* docente, segregación institucional. Lógicamente, Santayana está lejos de ser un sociólogo de la educación, y menos de la escuela. Dicho de otra manera, para Santayana la educación no es escolarización, como muestra el siguiente aforismo: ‘El muchacho que sólo se ha educado en el colegio, es un muchacho falto de educación’. [Santayana (1935b), pp. 77-79].

Pero ello no le impidió recrear un rico escenario para el análisis educativo, tanto en su novela como en su propia autobiografía, *Persons and Places*, entre las que se encuentran notables correspondencias. En su biografía dedica, por ejemplo, el capítulo 10 del primer volumen, denominado “The Latin School”, a describir su temprana escolarización en la década de 1872 a 1882, primero en el Brimmer School, el colegio público del distrito de Boston, y luego en el histórico Latin School, “donde se habían preparado para la universidad todos los bostonianos de buena educación desde los tiempos más remotos hasta los más recientes entonces”. El escepticismo de Santayana hacia la escolarización queda reflejado en juicios como éste:

En los mejores colegios casi todo el tiempo escolar es tiempo perdido. De vez en cuando algo se aprende que se nos queda bien fijado; por lo demás a los muchachos se les da tiempo para crecer y se evita que hagan muchas travesuras.

Vale la pena recoger la siguiente consideración que Santayana [Santayana (2002), pp. 184-185] dedica, a continuación y dentro de este mismo capítulo, a “la suerte del profesor”:

Y los profesores, aunque ahora no me es posible distinguirlos a todos en el recuerdo, no dejaban seguramente de mantenerse en armonía con lo que les rodeaba: viejos yanquis pintorescos, de raída elegancia y desilusionados, con un cierto humor amargo aflorando sobre su constitucional fatiga. Yo diría que para ellos, como para mí, como para todos los muchachos que tuvieran alguna sensibilidad, *el colegio era un símbolo familiar de fatalidad*. No lo habían elegido, no lo habían buscado, no les gustaba particularmente; no encontraban ninguna razón por la que debiera ser el tipo de colegio que era; pero allí estaba, allí de alguna manera se encontraban ellos envueltos; y no se podía hacer otra cosa que seguir allí, haciendo lo que de ellos se esperaba y lo que se les imponía.² Podría decirse, quizá, que para los profesores al menos eran o habían sido posibles mil alternativas en aquella época de iniciativa individual y profesiones abierta; y podrá decirse que no pudieron haber sido del todo insensibles a su alta vocación y a la alta vocación de su país para crear gradualmente y de manera firme un mundo mejor, un mundo libre de superstición, de odios innecesarios, de injustas desigualdades y de devastadora miseria. Sí; pero todo eso era negativo; consistía en cosas de las que había que librarse y evitar, y en América se habían evitado de hecho las más evidentes. Oficialmente, sobre todo desde que se había abolido la esclavitud, todo iba bien. Todo el mundo era libre. Todo el mundo trabajaba. Casi todos podían recibir una buena educación. Casi todos estaban casados. Por tanto, casi todo el mundo era, o debería ser, perfectamente feliz.

Pero ¿eran felices los profesores del Latin School, quizá el mejor de los colegios americanos?, ¿lo eran los muchachos? Ay, quizá no debiéramos preguntar si eran felices, puesto que no eran ricos, sino si no estaban conscientemente entusiasmados ante la gran labor, una gloriosa e interminable lucha y una perpetua victoria, que se les presentaba en el mundo. Y yo respondo, no por mí, puesto que no cuento, al ser extranjero, sino en su nombre, que indudablemente no tenían conciencia de tal cosa. Habían oído hablar de ello; pero en su vida cotidiana sólo tenían conciencia de la dura realidad, de la escasez, de la rutina, de las mezquinas obligaciones y de los ideales demasiado lejanos y vagos para que merezcan mencionarse.³

² Unos años antes, en 1932, Bertrand Russell había escrito: “Lo primero que parece proponerse el educador actual es aniquilar la imaginación de sus alumnos. La imaginación no reconoce leyes, es indisciplinada, individual y no es ni correcta ni incorrecta; por estos motivos se convierte en un inconveniente para el profesor, especialmente cuando la competencia exige que establezca un riguroso orden de méritos”. Russell, B. (2004), *La educación y el orden social*, Barcelona, Edhasa, p. 204.

³ Las cursivas del texto son mías. Precisamente, el origen de este capítulo tiene lugar a partir de la petición de una contribución que el Latin School Register hace al filósofo con motivo del cincuenta aniversario de la publicación. Santayana escribirá para la ocasión “Glimpses of Old Boston” (véase también en *George Santayana’s America*), que después ampliará en el capítulo “The Latin School”.

Más adelante, finalizará su segundo volumen de memorias dedicándolo a la “carrera oficial en Harvard”, y en el tercero se detendrá en la descripción de su experiencia en el prestigioso King’s College, de Cambridge. De modo que la figura de Santayana, en tanto que testigo de un dilatado e intenso periodo de la historia, y como ciudadano del Nuevo y Viejo Mundo, proporciona un interesante y original registro de la atmósfera intelectual de la época, sirviendo de encrucijada y de punto de enlace entre autores tan relevantes para la esfera educativa como John Dewey, con quien polemizó amistosamente, o William James, uno de los principales fundadores del movimiento pragmatista, o Bertrand Russell, Alfred N. Whitehead, Aldous Huxley, etc. También debió influir en otro “raro” dotado con el privilegio de la escritura como James Agee [Agee y Evans (1993), p. 6],⁴ que no casualmente alude a “el sentido de la belleza” vinculándolo con la educación.

II. UN SÍMBOLO FAMILIAR DE FATALIDAD

Como continuación de los apuntes anteriores, y para la reflexión que ahora nos ocupa, interesa sobre todo subrayar la dimensión metafórica que adquiere el término *educación* y que destacamos del pasaje que acabamos de citar: “Para todos los muchos que tuvieran alguna sensibilidad [como el propio Santayana, como su heterónimo Oliver Alden], el colegio era un símbolo familiar de fatalidad”. He aquí una de las claves que explican, como iremos viendo en estas páginas, el destino de Oliver Alden. Un destino guiado por el *fatum*, por la fatalidad, producido por la maquinaria puritana, capaz de conjurar los designios y de diseñar lo que finalmente resultará “el drama del héroe nórdico”, según afortunada expresión de Cayetano Estébanez [Estébanez (2008)] en esta misma revista. De esta manera se acabará sumando sentido unitario a sensibilidad extrema, orgullo exacerbado a prejuicios heredados y, en definitiva, se acabará trazando y tramando, pre-destinando el curso de toda una vida. Un conocido refrán castellano podría resumir de forma radical la tragedia de Oliver Alden, un ser humano que había nacido para ser “genio y figura hasta la sepultura”.

La tesis que sostengo para el personaje, pues, no es original, sino que la proporciona su mismo creador: la educación de Oliver Alden no es más que un símbolo —vehículo y reflejo a un tiempo— de fatalidad. La esfera educativa actúa como un

⁴ En el capítulo que dedica el escritor norteamericano precisamente a la educación se pregunta por el “sentido de la belleza”. Y aunque no lo cita, estoy convencido de que al utilizar esta expresión está parafraseando el libro homónimo (1896) de su coetáneo Santayana. Se interroga Agee: “Sentido de la belleza: ¿Es un instinto o un producto de la educación? En cualquier caso, no parece existir tal cosa entre los miembros de estas tres familias, y tengo la poderosa sensación de que ‘el sentido de la belleza’, como casi todo lo demás, es un privilegio de clase”. (p. 271). Puede verse, a propósito, la recensión que realicé de esta obra deslumbrante, con el título “Un etnotexto de James Agee sobre educación y clases sociales”, en *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, n.º 6, 2003, pp. 268-274.

cuerpo o agente activo, como una suerte de precipitado (en el sentido químico del término) que ofrece las condiciones de posibilidad para el desarrollo del drama de una vida abocada no al fracaso, sino a la derrota, al desenlace de una profecía que se autocumple de manera inexorable. Hasta tal punto que el drama de Oliver Alden puede interpretarse también como liturgia, si pensamos que la “suya” es una vida que en el fondo no es suya, no le pertenece; más bien es una vida de sacrificio, una vida sacrificada, entregada, dada, en el sentido más descarnado de la palabra. Expresado en términos de sociología de la educación, y en particular de la “teoría de la reproducción” [Bourdieu (1970)],⁵ podría decirse que en la novela de Santayana la educación (que incluye, pero no queda reducida a las instituciones educativas) ofrece un modelo de poderosas determinaciones sociales y morales, un mecanismo de reproducción del orden social.

Es necesario admitir que no toda novela de formación contiene necesariamente alusiones explícitas a agencias (instituciones) y a agentes (profesorado) educativos. Sin embargo, la novela del pensador español no tendría sentido sin la presencia de todos ellos. Sus páginas encierran una crítica despiadada dirigida a la escuela a la vez que un reconocimiento. La paradoja es tan aparente como frecuente, puesto que la escuela, por un lado, “reprime”, pero por otro lado, “libera”. De hecho, los análisis al uso desde la sociología de la educación otorgan a la escuela una doble función que en principio puede parecer antagónica, y que reformula la dualidad anterior: función de legitimación o adaptación, y al mismo tiempo función de cambio o transformación. Efectivamente, es cierto que la escuela “con-forma” a los individuos en un largo proceso de socialización, de interiorización de hábitos y costumbres, y que el propio término “educar” significa en sentido etimológico “conducir”; pero al mismo tiempo, la escuela proporciona el antídoto para que la adaptación no se convierta en mera “sumisión”, puesto que proporciona destrezas necesarias y oportunidades básicas para que el sujeto sea capaz tanto de pensar por sí mismo como de gestionar su propia libertad de pensamiento y acción.

Todo ello, ciertamente, en el marco de la dialéctica social, y en un plano instituyente,⁶ provoca no pocas tensiones, que en parte explican el continuo debate

⁵ Véase Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970). En esta obra, que da lugar a una importante línea de pensamiento conocida como “la teoría de la reproducción”, Bourdieu argumenta que “el sistema educativo tendría como principal función el justificar a todos la legitimidad de esos nuevos títulos de nobleza que son los diplomas escolares. Toda acción pedagógica es objetivamente ‘violencia simbólica’, en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural. (...) En sus estudios, Bourdieu ha transitado de una explicación de la reproducción basada en el funcionamiento interno de la institución escolar al análisis de las estrategias de los agentes sociales en lo que se refiere a su utilización diferencial de la institución, en función de su posición dentro del espacio social”. Hernández, F.; Beltrán, J.; Marrero, A. (2005), *Teorías sobre sociedad y educación*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2.ª ed., p. 895.

⁶ Tomo prestado el término de Cornelius Castoriadis. Sobre las relaciones entre el pensador griego y el filósofo español puede verse de Garagalza, L. (2003), “La imaginación de la materia en C. Castoriadis y G. Santayana”, *Anthropos*, n.º 198, pp. 177-188.

y agitación educativos. En el caso de Oliver Alden este juego de tensiones adquiere dimensiones trágicas. Las determinaciones de orden social (clasismo) y moral (puritanismo) a las que se ve sometido son de tal magnitud, que acabarán provocándole no sólo “calambres morales” [II, 114, 535] sino un auténtico colapso, un cortocircuito que en el fondo es de orden socio-lógico.

En las páginas que siguen, no me detendré en una interpretación del perfil puritano de Oliver Alden,⁷ sino en destacar, siguiendo el hilo de la narración, el papel predominante de la escuela y de lo que podríamos denominar, parafraseando a William James, “las variedades de la experiencia educativa”. Como idea principal que se suma a la tesis enunciada, sostengo que la presencia constante de la “esfera educativa” en esta novela de ensayo, lejos de ser trivial, es crucial, y que por tanto, la educación de Oliver no forma parte del fondo, sino de la figura. O dicho de otra manera, no proporciona tan sólo el marco, sino también el cuadro; no el trasunto, sino el asunto del tema; no el telón de fondo, sino la trama de la narración. Por utilizar una expresión referida a Santayana [Daniel Moreno (2002)], “el hilo de oro” de la novela del filósofo español, el filo por el que camina nuestro héroe, como el trapecista en precario equilibrio, viene dado por la educación, formación e iniciación del pequeño Oliver a la vida; o si se prefiere, por la consideración de la vida como un proceso interminable de aprendizaje.⁸ En no pocas escenas de la novela, nos asomamos, como quien mira por el ojo de la cerradura, a la vida de la escuela. En este caso, la vida de la escuela señala, como el dedo que apunta a la Luna, a la escuela de la vida. Más que una revelación, una constatación. En las páginas de este libro, la escuela —de la vida— como el teatro —del mundo— se despliega en diferentes “espacios de formación”, entendidos como “formas de vida social”.

⁷ Remito al lector para ello a la lectura de Beltrán [(2008)], concretamente al capítulo “*El último puritano*: una síntesis desde la sociología de la literatura”, pp. 233-240. Una ampliación del mismo, con el título de “Una aproximación sociológica a *El último puritano*”, se encuentra en Cervera, V. (2002), *Los reinos de Santayana*, Valencia, Universitat de València [Biblioteca Javier Coy d’Estudis Nordamericans], pp. 155-168.

⁸ Como apunté en el texto ya mencionado dedicado a la educación [Beltrán, (2003), p. 34]: “La educación viene a ser el sistema de oportunidades que la vida pone al alcance de los seres humanos para su desarrollo, su crecimiento, su transformación y su progreso en la vida de la razón. En un sentido simbólico, pero también marcadamente pragmatista, la vida se convierte así en la maestra que ofrece valiosas lecciones a los seres humanos en su propio despliegue y devenir. Del mismo modo, la mejor definición de los seres humanos es la que hace de éstos seres para el aprendizaje, seres ‘aprendientes’, si se nos permite el neologismo. Siguiendo la formulación con la que Hans-Georg Gadamer tituló a una de sus últimas conferencias, se podría decir que ‘la educación es educarse’. Una definición que el propio Santayana supo ejemplificar notablemente en su propia vida y reconocer abiertamente en su obra. Paradójicamente, el pensador que declaró no tener vocación para la profesión docente y que la abandonó en su mejor momento, hizo de la educación del ser humano —de la enseñanza y del aprendizaje, de la definición literal de la filosofía entendida como amor a la sabiduría— su mayor empresa”.

III. LECTOR Y ESCRITOR *IN FABULA*

En un original juego metaliterario, Santayana se introduce en la novela, para hablar *de ella* y a la vez *en ella*, a través del diálogo inicial con uno de sus personajes, Mario van de Weyer, evocando el día en que por primera vez le divisara, “todavía en su chaquetilla de colegial” [I, 15-16]. A partir de aquí, unos episodios se suceden a otros, y Santayana, tirando del hilo de la memoria, rememora la pérdida temprana del padre de Mario a los siete años, esa edad, dice el autor, cuando el “papá” “lee en voz alta un cuento de Stevenson, como lección de buen inglés.”

En nuestra generación —dice el autor— había una porción de esos americanos ‘de luxe’, que prologaban su juventud en la “École des beaux-Arts” o en Julie, esperando restaurar personalmente el siglo de Pericles. Hasta en nuestros tiempos de Harvard, le recuerdo irrumpiendo en el *sanctasanctorum* de Lampoon, todo excitado con la idea de alguna caricatura que acababa de ocurrírsele” [I, 18-19].

Estas escenas de juventud les conducen a ambos al recuerdo común del primo de Mario, Oliver Alden, “el mayor dotado de mis alumnos en mis últimos años de Harvard” [I, 21], y sin duda, el héroe trágico de una vida a la comprensión de cuyo secreto¹⁰ se dedica esta voluminosa novela.

⁹ Vale la pena tomar nota de un apunte de Graziella Fantini sobre Santayana que viene al caso, porque también Santayana recuerda la imagen de su padre leyendo y traduciendo las tragedias de Séneca en verso libre castellano: “His education began in Spain with his father Agustín Ruíz de Santayana, a cultured man” (pp. 23-24). Más adelante la autora hace notar las influencias krausistas en el liberalismo de Agustín de Santayana. Sobre el krausismo señala: “It was an intellectual movement based on the thought of kart Krause (1781-1832), a German philopher whose thought was introduced in Spain by Julián Sanz del Río (1814-1869), who taught at the University of Madrid. Sanz del Río’s disciples founded the Institución Libre de Enseñanza directed by Francisco Giner de los Ríos in 1876, an institution independent both from the state and the church (...). The krausists’ aim was to conciliate reason and religion, to propose a form of pantheism, to prop up tolerance and pacifist conciliation, to ascend towards harmony through rational humanity and scientific spirit.” Fantini, G. (2004), *Shattered pictures of Places and Cities in George Santayana’s Autobiography*. [Tesi de doctorate, Università Ca’Foscari Venezia], p.61. La autobiografía de Santayana está salpicada de referencias a lecturas que han jalonado su vida desde su más temprana infancia, pasando por su juventud hasta alcanzar su plena madurez y vejez. Así, *Las piedras de Venecia* de Ruskin, compartida con su hermana Susana (“y sobre el que cimenté mi amor a la arquitectura”); su “primer libro interesante, un ejemplar bien ilustrado de *Robinson Crusoe*, regalo del ‘tío Robert’”. El “centro familiar” de Beacon Street gira alrededor de “diversiones literarias” de Robert y Susana, primero en castellano y luego en inglés con obras de Shakespeare. Ese centro familiar —que en la novela se corresponde con la “órbita doméstica”— se convertirá en centro vital. La vida de Santayana es una vida plenamente dedicada a la lectura.

¹⁰ Por lo demás, “secreto” a voces. Si “la biblioteca secreta de Santayana” está a la vista de todos (véase el artículo homónimo en *Archipiélago*, n. 70, 2006, pp. 65-76), el secreto de Oliver Alden es el de una vida, lejos de oculta, “expuesta”, abierta; una vida de la que no es poseedor, sino que, por

A decir verdad —dice el autor, en un texto revelador—, me parece que sé en lo que consistía el secreto de Oliver; nada extraordinario si usted quiere, y hasta corriente, puesto que era simplemente la tragedia del espíritu que no se contenta ya con comprender, sino que desea gobernar. Los viejos calvinistas cortan el nudo gordiano cuando aseguran que, desde el pecado original, el espíritu había cesado de regir el mundo y sus propias pasiones, aunque conservando, en secreto, su omnipotencia, y en espera del día final para incendiar el mundo y sus pasiones. Oliver no compartía tal ilusión. El holocausto existía en la realidad, y no era otra cosa que el fuego inacabable de la vida irracional devorándose a sí misma eternamente.

Si el texto es revelador, se debe a que está anunciando uno de los temas principales de la novela: la crisis espiritual de Oliver Alden; pero también a una afirmación que podríamos interpretar, de forma literal más que retórica, en clave de advertencia y de anticipación: “el holocausto existía en la realidad”. Efectivamente, el holocausto pronto se iba a materializar en una realidad desbordada, desatada (superando cualquier límite razonable) dando expresión terrible a la *hybris* de la humanidad. La experiencia del holocausto es lo que conduciría, por lo demás, a Adorno [Adorno (1998), pp. 79-92], a plantear para la educación una misión irrenunciable: “Que no se repita Auschwitz”.¹¹

IV. UNA CIERTA EDUCACIÓN SENTIMENTAL

Para los propósitos de nuestra lectura, Santayana proporciona una clave que no deberíamos pasar por alto. En el prefacio que el filósofo añade a la edición de 1937 de la novela, como respuesta al éxito de la misma y ante las preguntas de los lectores, afirma lo siguiente:

Llamo a este libro *Una memoria en forma de novela* porque nunca fue planteado como un relato con una unidad dramática artificial sino que fue concebido desde el

el contrario, es poseído; una vida que, como afirmé, no es propia, no le pertenece; una vida “consagrada” a una vocación divina, a un afán de trascendencia, a un destino trágico.

¹¹ “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber ni tener que fundamentarla. No puedo comprender por qué se le ha dedicado tan poca atención hasta el momento. Ante la monstruosidad de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso. Que se haya tomado tan escasa conciencia de esta exigencia (...) muestra, no obstante, que lo monstruoso no ha calado bastante en las personas. Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto; que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie, contra la que la educación entera procede”. El artículo es parafraseado por Reyes Mate (2003), en “Educar desde Auschwitz”, en *Por los campos de exterminio*, Barcelona, Anthropos, pp. 89-93.

principio para ser la crónica, mitad satírica, mitad poética, de cierta educación sentimental.¹²

Ante la sugerencia por parte de Mario de que Santayana —convertido ya en autor y personaje, espejo y reflejo— registre esta crónica, el filósofo muestra sus dudas porque carece de materiales para su elaboración, pero Mario las despeja al informarle de que Oliver tenía un diario que Mario le prestará, y que pueden recoger otros “papeles” y testimonios de personas que lo conocieron bien.

La crónica se convierte así en una caja de herramientas, en un cúmulo de materiales diversos, que a su vez ofrecen enfoques y perspectivas diferentes. Manteniendo el formato canónico del género —presentación, desarrollo, nudo y desenlace—, la novela es al mismo tiempo una suerte de “reportaje filosófico”, un ensayo postmoderno *avant la lettre*, que se va construyendo a base de sumar recuerdos, datos, informes, declaraciones, testimonios, entrevistas... Novela especulativa, encierra en el círculo que va trazando su propio despliegue, ideas y reflexiones, idas y venidas, laberintos de sentido que se bifurcan en múltiples senderos, ofreciendo un caleidoscopio, un mosaico de piezas que el lector tendrá que ir re-componiendo. Así, la novela comienza, como hemos visto, con un diálogo (prólogo) que justifica e introduce el género del diario: un diario que a su vez encierra breves especulaciones (*little essays*), soliloquios, descripciones, nuevos diálogos, epístolas, confesiones, memorias, poemas. Una novela especulativa, especular, pues, que combina y entrecruza voces, géneros y registros en una doble escala de referencias internas (al universo de discurso de la novela) y de correspondencia externas (con el “sistema” de filosofía de Santayana). Novela de fragmentos, en definitiva, de piezas y engranajes de un universo máquina —la máquina puritana— que salta por los aires debido a una “alta temperatura espiritual” y a que “una vocación divina es algo devastador.”

En este universo, en el que todo se intensifica, la educación de Oliver Alden es hiperbólica, como lo fueron las andanzas del hidalgo manchego. La lucidez de la razón, convertida en sueño o ensoñación, acabará también finalmente, no iluminándolo, sino cegándolo.

V. BAJO EL SIGNO DE LA DISTINCIÓN

Tras la introducción, en la que se nos muestran las reglas del juego que va a acontecer, del drama que se va a representar, la novela comienza presentando, a modo de

¹² Santayana, G., “Prefacio a *El último puritano*”. Daniel Moreno, que traduce por primera vez este prefacio al español, aclara en nota a pie de página que “fue añadido por Santayana en 1937 como presentación de *The Last Puritan* (1935) para la Triton Edition a cargo de Charles Scribner’s Sons. (...) El ‘Preface’ aparece naturalmente en la edición crítica a cargo de William J. Holzberger y Hermann J. Saatkamp (1994), *The Last Puritan. A Memoir in the Form of a Novel*, Cambridge (MA) y London, MIT Press, 1994, pp. 3-9”.

contrapunto, a Nathaniel Alden, tío de Oliver y hermano de Peter Alden, quien es el padre de Oliver Alden. El viejo Nathaniel, antítesis de Peter, es descrito de forma paródica, como una suerte de personaje dickensiano, alguien que no había pisado un teatro por generar emociones artificiales y repudiaba las novelas por deteriorar los sentimientos elevados, y sin embargo tenía su casa tapizada de lienzos de pintores noveles a los que ayudaba. En realidad esta descripción [I, 42-43] sirve para resaltar el contraste entre lo interior (Nathaniel) y lo exterior (Peter), al tiempo que subraya la suplantación de la realidad por una representación de la misma. Los cuadros que pueblan su casa de alguna forma le protegen de la realidad externa: las figuras de la realidad son un simulacro y un sucedáneo de la auténtica realidad.

El juego de antagonismos, protagonizado magníficamente por Nathaniel y Peter, es recurrente a lo largo de toda la novela. Y en esta tensión, las instituciones educativas, como estamos viendo, cobran una singular relevancia. La primera de las cinco partes del libro se dedica a recrear el ambiente familiar, la ascendencia y las circunstancias que permiten explicar de alguna forma el microcosmos singular de Oliver. Como hiciera Santayana en su propia autobiografía, en esta narración de lo que podría considerarse una suerte de biografía “paralela” o imaginaria, también se van desplegando una serie de “personas y lugares”, esos *dramatis personae* —máscaras en acción, personajes de ficción— que determinan poderosa e implacablemente la lógica del curso de las vidas de los sujetos de la narración. De manera que si la educación de Oliver es importante, no lo es menos la educación de su propio padre, Peter Alden.

Alternando figura y fondo, primer y segundo plano, la *paideia* —el proceso formativo expresado en múltiples formas— constituye, como he apuntado, uno de los ejes principales a partir del cual se articula esta novela, y también, de nuevo, la propia trayectoria vital y especulativa de Santayana. Y si las estrategias narrativas de toda novela pasan por la construcción de personajes y de escenarios, en este caso la “escuela”, como denominamos genéricamente a las distintas instituciones educativas, proporciona escenarios privilegiados cuando no adquiere ocasionalmente el rango de sujeto social, de personaje alegórico.

La sociología de la educación nos dice que la escuela, lejos de ser una entidad neutral, es un campo abonado de tensiones, de conflictos y de contradicciones, que no hace sino reflejar e intensificar los propios del entramado social a la que pertenece. Esta novela ilustra de manera magnífica, a través del recurso a la parodia, la hipérbole y la ironía, aquello que nos dice la sociología. Los episodios en los que aparece la escuela, como escenario que pretende mantener el orden social, al tiempo que no cesa de cuestionarlo, son numerosos.

Así, en el segundo capítulo, Nathaniel se muestra asombrado porque su hermano Peter juega al *base-ball* con un conductor de autobús: “¿Quieres decir que en tu colegio permiten a vuestro equipo jugar en el Common con la gente del pueblo bajo?” (I, 53). Calificado por su hermano como “oveja negra” [I, 56], “desgraciadamente (...)

aguijado por la seguridad de llegar tarde a la escuela, Peter no aprovechó nunca como correspondía los beneficios de aquella admirable institución”. [I, 56-57]. Antes bien,

en vez seguir la calzada entarimada hacia Bedford Street, que le habría llegado directamente a la escuela, con tiempo más que sobrado, solía dirigirse a ella holgazaneando por el camino (...) lo que le hacía dar un rodeo considerable [I, 57].

La descripción, además de elocuente, anuncia una disposición a la huida por parte del personaje, que en clave fílmica no puede sino recordarnos las magníficas escenas protagonizadas por el jovencísimo Antoine Doinel —el actor Jean-Pierre Léaud— escapando de la escuela en *Los cuatrocientos golpes* (1959) de Truffaut. Esta huida comienza en la institución educativa pero se prolonga a lo largo de su vida, en una serie de “largos rodeos hacia el Nirvana”, por apelar al sugerente título de uno de los escritos de Santayana.

La réplica de Nathaniel a tan díscola actitud de su hermano no tiene desperdicio, y de nuevo la institución educativa, bajo el signo de la *distinción*, aparece mostrando una de sus funciones nucleares, si nos atenemos a la *teoría de la reproducción* [Bourdieu (1970)]: la de legitimación del sistema de clases sociales.

Considero, Peter, que es mi obligación el declararte que no puedo aprobar tu intimidad con gente baja, de educación menos que mediana y de posición social tan inferior. Como es lógico, todos creemos en la democracia, y deseamos que todas las clases de la sociedad disfruten de las mayores ventajas posibles; pero no será cayendo más bajo de nuestro propio nivel social como ayudaremos a los menos afortunados a elevarse hasta él [I, 59].

La negativa del descarriado Peter a cambiar de actitud conduce a su hermano mayor a someterlo a un nuevo régimen disciplinario, enviándolo a pasar el verano en el “Campo para jóvenes retrasados del reverendo Mark Lowe, sito en Slump, Wyoming”. Y de paso a anunciarle que “en el otoño, si tu conducta en el entretanto ha sido ejemplar, irás a un colegio de Exeter para preparar el ingreso en Harvard”. La alternativa que le plantea nos resulta familiar porque muestra una disyuntiva que todavía, en buena medida, y salvando las distancias, continúa vigente: estudiar o trabajar.

Si, no obstante, resultara baldía esta indulgencia, nos veríamos obligados a colocarte (...) en la fábrica de tejidos de algodón de Pepperel, Maine, donde, si no logras rectificar tu existencia, por lo menos podrás ganarte la vida [I, 62].

La escuela se nos muestra aquí, una vez más, de manera descarnada, como mecanicismo que garantiza la posición social o como promesa de ascenso social.

Decir “la escuela”, como aquí estamos haciendo, no deja de ser una abstracción, pues escuela es un término que remite a modelos, formatos e ideologías diferen-

tes. De nuevo la diatriba de Nathaniel Alden sobre la escuela no deja de ser tremendamente actual. En apenas un breve párrafo, el hermano de Peter describe el debate en términos de política educativa referido a la doble red, escuela pública-escuela privada, al tiempo que se decanta a favor de la segunda acusando a la primera de ser objeto de dos elementos concomitantes, desprestigio o declive, y extranjerización:

Mi hermano no debe continuar en la Escuela Latina de Boston. Ahora me doy cuenta del error que fue el enviarlo allí. En estos últimos quince años, desde que salí de ella, lamento tener que decirlo, parece haber sufrido un cambio profundo. Nuestra democracia ha dejado de ser nuestra, y se ha extranjerizado en buena parte. Solamente la instrucción privada puede ya conservarnos las nobles tradiciones que fueran, en un tiempo, las de toda la comunidad [I, 70].

VI. UN CREDO PEDAGÓGICO

En la segunda parte de la novela, Santayana narra, in *bis own style*, el comienzo de la socialización (ese proceso de interiorización de pautas de conducta, hábitos, valores...) del pequeño Oliver.

Su educación, a pesar de tan excelentes y diligentes maestros, fue llevada a cabo exclusivamente por él mismo. Consistía en aprender los lugares de los bienes y los males y la manera de sucederse unos a otros [I, 138].

Si bien “la ciencia ha demostrado lo vitalmente esenciales que son estos primeros años” [I, 143], la educación temprana de Oliver Alden está en las antípodas de las propuestas pedagógicas del coetáneo de Santayana, John Dewey. Sin duda, Santayana, que polemizó académicamente con éste, debió conocer bien su dedicación y su interés por la educación, cuyas propuestas alcanzaron proyección y prestigio en su propio país y en el ámbito internacional. En nuestro país, las primeras noticias de la obra pedagógica de John Dewey nos llegan a partir de las traducciones y estudios de Lorenzo Luzuriaga [(1932), pp. 7-9],¹³ que publicó un compendio de varios escritos

¹³ Véase también la edición bilingüe de *Mi credo pedagógico*, con una introducción de José Beltrán y Francisco Beltrán, y traducción de Fernando Beltrán, publicado en 1997 por la Universidad de León, en la colección Taller de Estudios Norteamericanos, con motivo del centenario del texto original. K.P. Skowroński [(2007), pp. 29-53] dedica el segundo capítulo de su libro sobre Santayana y América a la importancia de la educación en el filósofo, analizando las diferentes visiones que Santayana y Dewey mantenían sobre este asunto.

del escritor norteamericano, con una introducción titulada “La pedagogía de John Dewey”. Aquí comienza Luzuriaga destacando que

ha sido, sin duda, la personalidad más representativa de la pedagogía norteamericana. Sus ideas y su actuación pedagógica no han quedado, sin embargo, encerradas en las vastas fronteras de su país, sino que han trascendido a la educación contemporánea, en la que se percibe claramente la honda influencia que han ejercido. Muchas de las modalidades de la llamada educación nueva no son, en efecto, más que adaptaciones o modificaciones de la pedagogía deweyniana (...) La concepción de la escuela como centro de vida social, como “comunidad vital”, ha encontrado en él también su más clara expresión.

Más adelante señala que uno de los factores de que aceptara su nombramiento como profesor de la Universidad de Chicago

fue la inclusión de la pedagogía en el departamento de filosofía. Allí realizó una de las experiencias que mayor trascendencia han tenido para la educación contemporánea: la creación, en 1891, de la “escuela-laboratorio” de la Universidad, que durante siete años sirvió para experimentar y comprobar sus ideas pedagógicas y que después ha actuado como estímulo y como ejemplo para todas las escuelas experimentales anexas a las universidades (...) En ese tiempo escribió su célebre obra *La escuela y la sociedad*, que ha sido traducida a todas la lenguas cultas del mundo.

La primera educación de Oliver Alden, aislada, separada del contacto con otros niños, de las actividades lúdicas y de la participación en una vida familiar, es el contraejemplo del “credo pedagógico” de John Dewey, que hace de la educación reflejo y condición de la democracia. Si bien la noción de escuela como centro de vida social debió hacer mella en Santayana, el modelo de instituciones educativas que encontramos en su novela no está marcado por ideales igualitarios (guiados por el principio de igualdad de oportunidades) sino por el signo de distinción social y por los criterios de excelencia y meritocracia. Se trata, en definitiva, “de la educación de un chico de familia rica” [I, 153].

Sin embargo, no perdamos de vista la tensión, mencionada al principio, entre instrucción y educación, que no deja de estar presente en la novela. Así, encontramos que, más allá de institutrices o profesores, mister Murphy, un hombre de mar, amigo de Peter Alden, “fue el primer *maestro* que tuvo Oliver” [I, 212]. La cursiva, que corresponde a Santayana, subraya que mister Murphy, una persona sencilla, no era un profesor que le *instruía*, sino una persona que le *enseñaba*.

Esta tensión resulta crucial en algún sentido, y plantea un cierto dilema. Pues sin duda los principios deweynianos se pueden aplicar a la idea o, si se prefiere, al ideal —simbólico, metafórico— de educación en Santayana, es decir, a la

comprensión de la educación como una forma de vida, como un proceso de vida social. Pero estos mismos principios chocan, resultan contradictorios, en el orden material, en la dimensión institucional. Dicho de otra manera, que podemos ver ejemplificado en el propio caso de Santayana, mientras la *instrucción* o escolarización es un mero *medio*, y obedece a estrategias de carácter instrumental, válidas para la promoción, ascenso o distinción social, la *educación*, en cambio, obedece a fines expresivos, es decir, a todo aquello que tiene que ver con la construcción de sentido, al hecho de considerar el aprendizaje como un *fin* en sí mismo.

Así pues, desde este punto de vista estrictamente instrumental

la educación de Oliver ya había sido cimentada como convenía; y, si iba a ir ahora al colegio, era sólo para aprender a vivir entre sus semejantes, a jugar ciertos juegos, a tener camaradas, y a encontrar por sí mismo su nivel en un mundo para él desconocido. Para esta finalidad —la única, realmente, de los colegios— cualquier colegio serviría [I, 215].

Santayana recrea en esta ocasión la atmósfera de la Academia de Great Falls, como hará más adelante, en sucesivas ocasiones, refiriéndose a otras diversas instituciones de enseñanza. Y lo hace además con un agudo sentido crítico, ironizando sobre algunos aspectos propios del más estrecho escolarismo y pedagogismo. Así, sobre la prosperidad de la Academia, no había desterrado el espíritu conservador, y

todas estas grandes oportunidades (como solía designárselas) de autodidactismo coincidían con ciertas supervivencias de coerción. Este colegio modelo, ultramoderno en todos los demás respectos, tenía dos entradas separadas y dos patios distintos, uno para los chicos y otro para las muchachas, en los puntos más diametralmente opuestos del edificio, y un espeso y alto muro de ladrillo (...) separaba inexorablemente a ambos sexos, sin que hubiese memoria de Píramo y Tisbe algunos que jamás hubiesen abierto un agujero en su espesor para cambiar una mirada ni un beso [I, 216].

Toda la novela está jalonada de momentos brillantes, de juicios lapidarios, de lúcidos análisis, de aforismos agudos, cuya selección aquí excedería cualquier límite razonable. Pero no nos resistimos a citar el fragmento que sigue. Así, a la burla de esta escuela segregada, prosigue una deliciosa descripción de la escuela como factoría, reflejando de alguna forma los procedimientos de fabricación seriada aplicadas a la esfera educativa, que recibirían el nombre de taylorismo y de fordismo:

Sentarse frente a un pupitre de madera amarilla atornillada al suelo, en una silla igualmente de madera amarilla e igualmente atornillada al suelo y de respaldo y asiento científicamente vaciados a fin de mejor acomodar el cuerpo a sus curvas (como si todos los cuerpos debiesen tener las mismas curvas), era una sensación nueva, y no era

desagradable. Antes bien, resultaba tranquilizador el hecho de que hubiese ocho sillas y ocho pupitres semejantes en hilera, y cinco o seis hileras de ellos, todos idénticos. No parecía probable que aconteciese nada nuevo en este nuevo mundo, excepción hecha de lo que acontecía regularmente en todas parte y a todo el mundo [I, 217-218].

Tampoco se salvan los profesores de esta mirada implacable:

La mentalidad del colegio parecía considerarlos como una especie de agentes de policía a quienes había que engañar y de los que convenía hacer toda la burla posible. A Oliver, sin embargo, se le antojaban más bien unos monstruos inofensivos, una especie de paquidermos [I, 220].

Lección sobre la lección, “sería demasiado afirmar que en sus tres años de colegio Oliver no aprendió absolutamente nada” [I, 219]. Sí, ciertamente, por contraste, Oliver aprende al menos unas cuantas cosas elementales y valiosas, a saber: que hay vida, y vida inteligente, más allá de la escuela; que la vida de la escuela —de la escuela que él conoce— es apenas una mala y pobre imitación de la vida; que la educación es educarse, en no pocas ocasiones, a pesar de la escuela; y que “las cosas tenían, en sí mismas, una infinita capacidad de enseñanza” [I, 340].

La vida de Oliver Alden se convierte, así, en la vida sin tregua de un estudiante, en un viaje de descubrimiento hacia esas “cosas” con una infinita capacidad de enseñanza, en un camino de conocimiento. Pero una cosa son las pretensiones de verdad, el conocimiento auténtico, y otra cosa el “conocimiento oficial”, aquél que se encarga de proporcionar las instituciones educativas. A punto de entrar en la juventud, cuando ya puede tomar decisiones por sí mismo, la lección de Oliver se convierte en elección, y su afirmación tiene mucho de negación:

En primer lugar no quiero ir a Harvard, ni a Oxford, ni a Heidelberg. William Collage me basta (...) ¿Por qué no iba a ser bastante bueno para mí? Lo prefiero, con mucho, a esos colegios a la moda que se otorgan a sí mismos el mote de “universidades”, y donde todo son pretensiones, esnobismo y frivolidad [I, 371].

VII. INSTITUCIONES AMBIGUAS, CUESTIÓN DE CLASES

Sin embargo, Oliver tendrá ocasión de conocer una muestra de esa atmósfera de esnobismo y frivolidad en Eton, de la mano de su primo Mario, que trae una caricatura repleta de ironía de su estancia en esta escuela, atendiendo a su posición en la misma:

Eton es Eton. No tenemos por qué tenerle cariño, ni por qué dejar de tenerlo. Supongo que será mejor que muchas otras escuelas. Desde luego, es mejor que los escolapios de Bruselas, adonde fui de pequeño. (...) Claro que Eton es una gran escuela, por lo menos en tamaño. Como que casi se pierde uno en ella. Todo depende de la clase en que se está. Un chico de las clases inferiores, si es un poco sensible y no sabe nadar con la corriente, puede pasarlo muy mal. A mí me tuvo sin cuidado. Tan ridículo era todo ello [II, 90].

La descripción de Mario es la de un *outsider*, por eso advierte a continuación:

Pero no vaya a juzgar a Eton por mí. Yo soy aquí una especie de paria, y no me queda otro recurso que reírme de ellos. Claro está que yo también soy ridículo; pero, ¿no es ridículo todo el mundo? La única diferencia es que unos ven que son ridículos, y los otros no [II, 91].

Mario está desvelando de este modo que los colegios son “instituciones ambiguas” [II, 25] que ejercen, sobre sujetos escolares con mayor o menor fragilidad, su función de integración o de segregación social. La posición periférica que ocupa Mario en tan distinguida institución se ve ratificada por el asistente del rector, al adscribirlo a la categoría de “becario” [II, 98]. Con otro tono, la autoparodia de Mario evoca el capítulo que Richard Hoggart [(1957), pp. 291-317] dedica a analizar la figura del “becario”, esa suerte de “desclasado” que está en el punto de fricción de dos culturas, de dos clases, la de origen, que añora, y la de destino, a la que aspira, sin acabar de pertenecer finalmente a ninguna de ellas.

La conversación con el *housemaster* de Eton resulta central, porque sirve para elucidar la diferencia, en realidad la inversión de significados, entre escuelas públicas y privadas. Las primeras son internados para la élite, que pueden ser de pago o no, donde se imparte una educación liberal con miras a la entrada de los alumnos en grandes universidades como Eton, Harrow, Rugby o Winchester. Cuando el tutor pregunta: “¿Se parecen en algo sus escuelas públicas a las nuestras?”, Oliver responde “con cierta sequedad” que “en los Estados Unidos siempre hubo una escuela pública en cada aldea”. Y la réplica a la respuesta errónea es inmediata:

¿Cómo es eso? Usted se refiere sin duda a las escuelas municipales, o escuelas gratuitas para la gente pobre. Nosotros no llamamos una escuela pública a eso. Una escuela pública es una institución donde se dan las plazas a los mejores alumnos, por oposición. (...) ¿Sabe usted? Para nosotros, Eton y Winchester constituyen una clase aparte, de una más noble espiritualidad que todas las escuelas [II, 100].

Una clase aparte que obedece al mapa de un mundo trazado según la “escala de Jacob” [II, 122-124], “esa alegoría de los grados que esta vida moral nuestra puede alcanzar, en la medida que podemos imaginarlos” [II, 124], y que guarda su correspon-

dencia con una marcada jerarquía de orden social, que también acaba siendo ridiculizada por el propio Oliver en su reencuentro con el reino de la libertad encarnado en la figura de Jim Darnley:

¡Segunda clase! Todo nuestro mundo humano era terriblemente de segunda clase, no había necesidad de trazar en él diferencias inspiradas por el esnobismo. Y Oliver se echó a reír pensando en lo absurdo de las clases y en las ilusiones de su madre, que consideraba a los Bumstead y los Alden y cuanto a ellos se refería de primera clase, cuando en realidad sólo era una clase, con su mezuquino, inseguro y obligado patrón de primera clase —¡tan de segunda en el fondo! [II, 196-197].

VIII. *SUFFICIT UNA DOMUS*

El título de la cuarta parte de la novela de Santayana —“En la órbita doméstica”— encierra una tremenda potencia de significado desde la lectura que aquí estamos realizando. Y el inicio del primer capítulo supone toda una declaración de intenciones del autor respecto de su personaje. Una vez más todo parece girar alrededor de la educación. Oliver, o de la educación. La novela podría interpretarse como una contralectura del tratado de Rousseau en cuanto a las tesis que mantiene, bien distintas de las que aplica a su *Emilio*. Pero también podría interpretarse como un nuevo ensayo pedagógico, una novela de tesis como lo fuera la del pensador francés, con similitudes de procedimiento que no habría que despreciar. Rousseau había dicho de su novela que se trataba de un “método de exposición”, una definición que se ajusta perfectamente a la novela de Santayana. En ambos casos, los personajes elegidos son sujetos ideales, arquetipos o prototipos: son figuras, o si se prefiere figuraciones o configuraciones, de la realidad, que cumplen propósitos explicativos. Y lo que a los dos pensadores les preocupa, en definitiva, es la relación de los sujetos con el saber. En ese sentido, de la lectura de las dos novelas se desprenden elementos para una sociología del sujeto.

La vida del personaje (Oliver), en busca de su autor (Santayana), es la vida de un estudiante, que acaba entendiendo que su anfitrión, el mundo, es “el mundo del saber”. La *dynamis* de Oliver, su inquietud —su falta de quietud, o su capacidad de albergar inquietudes—, es de orden moral e intelectual. Su “drama secreto” es su incesante e insaciable necesidad de comprender, de interpretar el mapa de la realidad: una suerte de hiperconciencia que lo convierte en un Atlas cargando con el peso del mundo. Sin embargo, la realidad no es estática y por tanto escapa al orden puritano. La vida de Oliver es la vida de un nómada, de un *vaga-mundo*, de un viajero, sin descanso, sin tregua, sin sosiego. Para Oliver toda esperanza —espera activa— acaba en desesperación.

Durante dos años Oliver no había el mar ni nada al otro lado de él. Una especie de ritmo ritual, un sentido de las distintas estaciones morales se había desarrollado instinti-

vamente en su espíritu; y este período había sido conscientemente un período de maduración, de rutina tranquila, de estudio paciente. La superficie de sus pensamientos había estado plenamente ocupada por su vida en el colegio; incluso las vacaciones pasadas en su casa o en la montaña (...) habían estado consagradas a la misma rotación de lecturas sistemáticas, ejercicios físicos y deberes sociales. (...) Habríase dicho el joven modelo, perfectamente convencional; pero, no obstante, bajo esta máscara ordinaria tenía lugar de continuo un drama secreto en el fondo de su espíritu, y una fidelidad interrumpida a cosas ausentes hacía su rutina cotidiana un tanto superficial [II, 225].

Este fragmento encierra en sí mismo lo que después se desplegará en la trama de esta parte de la novela. En la novela la educación es un lenguaje, y la escuela una gramática. Mientras que la educación produce sentido, la escuela produce un discurso pedagógico, que a su vez refleja y proyecta un discurso ideológico. La educación de Oliver acaba cuestionando, desvelando y subvirtiendo lo que podemos llamar la “ilusión pedagógica”, puesto que toda pedagogía es una simulación, un simulacro, un imitación de la auténtica educación, que no es sino el arte de saber usar el conocimiento, de conocer y conocer-se a sí mismo a través de los demás. La educación es la experiencia del saber. Tal es la órbita doméstica de Oliver: la rotación de lecturas, de colegios, de personas y lugares. La órbita doméstica de Oliver es la de la *en-ciclo-paideia*, el círculo de los saberes: una vida entregada al saber. Por eso, de nuevo,

había, pues, algo irónico —con una ironía tranquila y ociosa— en la seguridad que tenía Oliver de estar del lado de la razón; y también algo doméstico. Su espíritu desconfiaba de los radicalismos y de las utopías de excesivo alcance; y bastábale que un sentido excelente de la orientación le guiase con mano firme en su órbita cotidiana.

No es extraño que, en el espacio de esta órbita, en esta búsqueda del saber, en esta tarea de des-ilusión pedagógica o de desencanto, el personaje acabe encontrando al autor, cuando Oliver se dirige a Harvard para hacer su doctorado [II, 287], y el autor —Santayana— acabe a su vez riéndose de la institución que abandonó en su día, sirviéndose de la mínima distancia crítica que le proporciona su propio personaje. Detengámonos un momento en este pasaje.

Es de sobra conocida la distinción que Santayana establece entre el hecho de ser filósofo, y el hecho de ser profesor de filosofía, distinción que le empujó a tomar la decisión de abandonar su “profesión”, en el momento en que ésta había alcanzado los mayores reconocimientos, para dedicarse plenamente a su “oficio”. Esta distinción tiene su correspondencia en aquella que ya habíamos establecido entre el hecho de “instruir” (operación instrumental) y la actividad de “educar” (operación expresiva). No siempre la primera implica la segunda. Por ello, Santayana podría estar de acuerdo con la definición que Alfred N. Whitehead [(1932), p. 6] ofrece acerca de la educación en su magnífico y recomendable compendio de reflexiones acerca de *Los fines*

de la educación. Aquí defiende que “la educación es la adquisición del arte de usar el conocimiento”, algo que nuestro autor ejemplificó con su propia obra. En cualquier caso, encontramos una deliciosa parodia de sí mismo en el capítulo VI de la parte IV, cuando el propio autor se toma la libertad de convertirse en personaje (*personae*) entre personajes, y forma parte de la plantilla de profesores de Harvard, impartiendo un curso sobre *Fedro* y *El banquete* de Platón tal como fue impartido de verdad por el propio Santayana. Cuando Mario le pregunta a Oliver qué profesor imparte esas clases y éste le informa que es Santayana, la respuesta de Mario es irónica:

¡Santo Dios! Ya le veo bastante sin tener que ir a clase. Te llevaré un día a tomar el té a su casa. Si le preguntas a qué clases de Filosofía te aconseja que asistas, como no puede decentemente decir: “Vaya usted a las mías, exclusivamente”, te dirá que no tiene importancia, ya que en todos los sistemas filosóficos se puede encontrar siempre algo importante... que evitar; y que siempre caerá uno menos fácilmente en la trampa si, en vez de vagabundear de un lado a otro pensando en las musarañas, la ha visto uno armar con sus propios ojos. A mí, por otra parte, me ha prohibido que asista a su clase. Dice que sería sumamente peligroso para mí llegar a ser más civilizado de lo que soy [II, 308].

Poco después, encontramos al joven Oliver escribiendo un ensayo, un ejercicio de clase, sobre Platón [II, 320-324], inspirado, no por el espíritu del pensador griego, sino por su propio espíritu. La redacción de esta “tesis” sobre Platón en un “momento de euforia intelectual”, que el autor recupera como un nuevo material para su novela, no es en absoluto trivial, porque fue “la causa primordial de este libro”. Santayana aparece aquí de nuevo como un agudo “lector de Platón”;¹⁴ esta vez a través de los ojos de Oliver Alden. Oliver nos advierte en su redacción de la confusión de Platón entre amor y deseo, que es la que permite “la profanación de la amistad por el deseo. Ahora bien, en la amistad puede haber amor, tal vez la forma más alta y más intensa del amor, pero no hay el menor asomo del deseo” [II, 321]. Más adelante concluye su tesis con estas palabras: “Me gustaría que Platón hubiese puesto bien en claro que el amor desinteresado puede ahuyentar el deseo en todas las fases y niveles de la vida y no solamente en las cimas de la filosofía” [II, 322].

¹⁴ Véase, a propósito, el clarificador artículo de Daniel Moreno [(2006), pp. 77-79]. En éste, Moreno subraya que el filósofo español llega a la conclusión de que el materialismo y el platonismo pueden ser compatibles. En contraste con las clases magistrales de Santayana sobre Platón, guiadas sin duda por el poder y potencia expresiva de la palabra como por sus propios escritos, véase el reciente artículo de Rafael Argullol titulado “Platón, *low cost*”, en el que critica la “aparición” de enseñanza que se está extendiendo como la nueva buena pedagógica en la deriva de la Universidad hacia la innovación educativa (“ahora una reunión, ahora un análisis hermenéutico del boletín oficial, ahora la persecución de revistas de impacto, ahora un toque de renovación tecnológica”), frente a la auténtica educación, la educación “real” o para la “realidad”. Argullol finaliza así su artículo: “Y al llegar a clase se pondrá a explicar el mito de la caverna con el Power Point, a sabiendas de que Platón lo hubiera suspendido sólo con verle hacer eso”. *El País*, 3 de mayo de 2008, p. 2 [Cataluña].

Como ya había señalado antes en “La biblioteca secreta de George Santayana” [Beltrán (2006), pp. 68-69], la elección de estos dos diálogos platónicos, sobre los que Santayana había dictado en realidad cursos de doctorado, diálogos que resultan centrales y centrados en el tema del amor, no es un asunto menor.

Y el hecho de recuperar la metáfora platónica del banquete para su teoría del conocimiento (...) no hace sino remitirnos a las conexiones, indiscernibles en el filósofo, entre sentido y sensibilidad, entre razón y pasión, entre conocimiento y deseo.

Por eso,

Santayana, lejos de pretender demostrar nada, nos está mostrando —guiando al tiempo que está siendo guiado— su propio proceso de formación, de crecimiento. Este proceso pasa por un proceso de negación, de desprendimiento, de desasimiento, de desencanto y desilusión [Beltrán (2006), p. 75].

Un amor desinteresado —liberado de todo deseo— que le compele a ir en pos de las fuentes de la filosofía, del amor a la sabiduría.

IX. LA SALIDA DEL LABERINTO

Finalmente,

el viaje alrededor del mundo había enseñado a Oliver poca cosa, aparte de lo inevitablemente concentrado y encerrado que estaba en sí mismo; no sólo psicológicamente (...) sino también social y moralmente en su mundo nacional [II, 431].

Oliver no acaba, pues, de salir de su “órbita doméstica”, en un mundo que, además, preconiza algunos de los síntomas de lo que hoy se denomina, con un nombre que para algunos representa el triunfo de la ambigüedad, “globalización”.¹⁵ Convertido en un joven y prometedor estudiante universitario,

confirmado en su confianza en sí mismo, Oliver no fiaba gran cosa en la capacidad de los libros y los profesores para procurar aquella guía y dirección espiritual supre-

¹⁵ “Adonde quiera que fuera, Egipto, la India, China, Sudamérica, el telón de fondo había sido siempre un vapor norteamericano, o un hotel norteamericano. Los intérpretes y guías en todas partes habían chapurreado un inglés relajado; las primeras noticias cada día habían sido las de las bolsas londinense o neoyorquina; y los periódicos nacionales habían traído en sus columnas, con una crudeza escandalosa y un olor a rancio inequívoco, las catástrofes ocurridas semanas antes. No había ya lugar en el mundo para una vida íntima, ni para vivir libremente; ni un rincón, ni el más pequeño resquicio, que no estuvieran invadidos por la misma vulgaridad” [II, 431].

ma; pero era su obligación aprender lo que las autoridades podían enseñarle; y para ello se había instalado valientemente en Alemania, consagrándose a un trabajo solitario [II, 435].

Ese trabajo solitario consistía en una tarea de formación que al mismo tiempo suponía un proceso de continua de vigilancia epistemológica, encaminado a evitar dar “pasos en falso de la filosofía”. Así,

¿no sería posible estudiar la gramática del pensamiento sin confundirla con la cosmología? (...) Él, cuando menos, no se narcotizaría a sí propio hasta creer en otro mundo más de acuerdo con nuestro deseo. ¡El deseo! ¿Podía haber guía más ignorante? Mientras más lejos perseguía uno su deseo, más se hundía en la condenación. No era el deseo del corazón el bien que convenía perseguir, sino la salud del corazón: una cierta salud del corazón que modulase en la clave de una consecución posible. Esta clave sería también la de la inteligencia y la de la verdadera belleza. Iluminar el deseo; encontrar el hilo de salvación en este laberinto de locura; discernir las causas del aturdimiento pagano y los principios contrarios de una vida pura, ¿no fue eso lo que Buda y Lao-Tsé hicieron (...)? ¿No fue eso lo que hizo Sócrates (...)? ¿No fue lo que no consiguieron los cristianos primitivos, por estar atiborrados de fábulas, ni los puritanos, por hallarse agostados por el fanatismo? [II, 436].

Finalmente, cuando Oliver, liberado de todo deseo, guiado por un ascético sentido del deber, decide declararse a Rose, ésta escucha con atención sus palabras, pero le responde de forma contundente con una descripción, que al mismo tiempo encierra un juicio: “Mi querido Oliver —la oyó decir—, usted está soñando” [II, 528]. En su sueño, Oliver había “programado” su vida con Rose, una vida en la que, ahora, ya no nos puede sorprender:

supongo que seré profesor —es lo único para que puedo servir—, probablemente en mi antiguo colegio. Éste se halla situado en el campo, en medio de montañas agradables, lejos de todas las grandes ciudades. Tendríamos una casita confortable, como cualquiera de estas casas inglesas [II, 529].

Rose tiene que devolver una y otra vez a Oliver al principio de realidad (“permítame que se lo repita, está usted soñando” [II, 540]), actuando como un espejo en el que el héroe pueda ver proyectada su propia imagen:

No estaría usted sin una función en el mundo (...) si pudiera usted comprender el mundo, o por lo menos comprenderse a usted mismo. ¿Puede nadie en este mundo hacer nada mejor que comprender el mundo y, si es preciso, rechazarlo? [II, 532].

Oliver, víctima de una enfermedad congénita, “padecía un calambre moral, un impedimento en el mecanismo de todas las pasiones naturales”. Por ello, “moriría como había vivido, con un plomo en el ala” [II, 535]. En esta novela de caballerías, novela de novelas, en este ensayo novelado o novela de tesis, en el que la vida de la razón y la vida de la imaginación se entrecruzan y dialogan, Oliver, caballero andante, no amaba, sino que “pensaba, como don Quijote, que era su deber creer en el amor”. [II, 535].

El círculo de nuestro héroe se va cerrando. Más allá de su muerte, que sucede a caballo entre el azar (un accidente) y la necesidad (un conjunto de circunstancias que determinan ese momento fatal), su primo Mario nos permite suspender momentáneamente el juicio y evocar la vida de Oliver Alden, a través de una suerte de *flash-back* por el que recuerda su propia infancia, cuando tiraba piedras al agua con sus amigos: “Aquella piedra saltando sobre la superficie lisa del agua era (...) un símbolo cabal de todos los misterios de la pasión” [II, 570]. A través de la imagen de aquella piedra, que produce círculos efímeros en el agua, que dibuja órbitas fugaces, órbitas que nos resultan familiares, podemos apreciar una cierta secuencia en la vida de Oliver, convertida en signo de interrogación: la conciencia sensorial del jardín de infancia, la conciencia moral de la primera juventud, la conciencia puritana del universitario. Y engarzando el paso de una a otra, como los círculos en el agua, las variedades de la experiencia educativa.

La novela concluye con un tono de justificación, pero también con una declaración de principios sobre la obra que hemos leído: Oliver “era un extraño para nosotros (...) pero eso sí (...) no cabe duda de que como caballero, era de lo que ya no hay.” [II, 571]. Oliver queda así enmarcado en la categoría que le corresponde: la de caballero andante. Si con *Don Quijote* asistimos al final de un ciclo, con *El último puritano* asistimos también al final de otro tipo de tradición. En los dos casos, estos finales han dado también paso a comienzos y aperturas hacia nuevas formas de narrar, de contar la realidad y de interpretar las apariencias. Ambas novelas encierran valiosas lecciones que no conviene despreciar. La experiencia de su lectura, sin duda, constituye en sí misma toda una experiencia formativa, educativa.

En el epílogo Santayana vuelve a conversar con Mario, quince años después, el tiempo que le ha costado escribir esta obra (el mismo tiempo que le costó escribir su propia autobiografía). Allí Mario sugiere al autor que quizá en este libro haya una filosofía mejor que en sus otros libros académicos porque “en éste no arguye usted, ni trata de demostrar nada o destruir nada, sino que se limita a pintar un cuadro”. O lo que es lo mismo, se limita a mostrar, a enseñar, a ofrecer esas “cosas con una infinita capacidad de enseñanza”.¹⁶ Sin pretender dar lecciones, sin querer aleccionar, esta no-

¹⁶ Vale la pena establecer asomarse al paralelismo que guarda esta frase con el siguiente párrafo de su autobiografía: “Y yo he hecho de la *autoridad de las cosas*, frente a la presunción de las palabras y las ideas, un principio de mi filosofía. Sin embargo, los materialistas no podemos consecuentemente rechazar la evidencia de la analogía entre una

vela de formación se convierte en una obra “maestra”, en una lección “magistral”. Siguiendo la analogía de Mario, si la novela es *como* un cuadro, este cuadro sin duda es *admirable*, digno de ser contemplado.

Y aquí recuperamos el genuino sentido de la educación, cuando ésta se convierte en una experiencia compartida que nos ilumina —con la claridad de la noche ártica [II, 578]— en el camino interminable del aprendizaje, en el arte de saber discernir, alejándonos de los sueños de la razón así como de cualquier tentación hacia la barbarie, entre las formas de la apariencia y las formas de la realidad. Y aquí finalmente reconocemos una vez más a un raro pensador universal que, en esta memoria en forma de novela, ha manejado como pocos el género de la ficción para ofrecernos, a través de la escritura, buenas dosis de sabiduría, una expresión y una intensificación de la vida.

Departamento de Sociología y Antropología Social
Universitat de València
Campus de Tarongers. Ed. Dptal.Oriental
Avenida Tarongers, s/n, 46022 Valencia
E-mail: Jose.Beltran@uv.es

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W. (1998), “Educación desde Auschwitz”, en *Educación para la emancipación*, ed. B. Kadelbach, Madrid, Morata, pp. 79-92.
- AGEE, J. y EVANS, W. (1993), *Elogiemos ahora a hombres famosos*, Barcelona, Seix Barral.
- BELTRÁN, J. (2003), “Para un breviario sobre la educación, según George Santayana. Fragmentos de *La vida de la razón*”, en *Teorema*, vol. XII/1-2 [suplemento Limbo, n.º 17, pp. 33-45].
- (2006), “La biblioteca secreta de George Santayana”, *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, n.70, 2006, pp. 65-76. [Monográfico *Jorge Santayana: un hombre al margen, un pensamiento central*, coordinado por Graziella Fantini].
- (2008), *Celebrar el mundo: introducción al pensar nómada de George Santayana*. Valencia, Universitat de València [Biblioteca d’estudis nordamericans Javier Coy], 2.ª ed.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1970), *La reproduction. Elements pour una théorie du système d’enseignement*, Paris, Éditions de Minuit; *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1977.
- DEWEY, J. (1967), *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Losada, 6ª ed., con un estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga.

cosa y la otra, pues el propio materialismo es una interpretación de la apariencia mediante ciertas analogías que se observan en las cosas y que nos ayudan a rastrear su derivación”. Santayana, G. [(2002), p. 52]. La cita con la que se da inicio a este artículo se encuentra en la p. 51.

- ESTÉBANEZ, C. (2008), “El drama del héroe nórdico: Lucifer, Hamlet y Oliver Alden”, *Limbo. Boletín internacional de estudios sobre Santayana*, n.º 28.
- HOGGART, R. (1957), “Unbent Springs: A Note of the Uprooted and the Anxious”, en *The Uses of Literacy*, Harmondsworth, pp. 291-317.
- MORENO, D. (2002), “El hilo de oro de la filosofía”, *Teorema*, XXI/1-3, pp. 63-76.
- (2006), “Santayana, lector de Platón”, *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, n.º 70, 2006, pp. 77-79. [Monográfico *Jorge Santayana: un hombre al margen, un pensamiento central*, coordinado por Graziella Fantini].
- SANTAYANA, G. (1935a), *The Last Puritan. A Memoir in the Form of a Novel*, London, Constable.
- (1935b), “Why I am not a Marxist”, *Modern Monthly*, 9, pp. 77-79.
- (2002), *Personas y lugares*, Madrid, Trotta, trad. de Pedro García Martín.
- SAVATER, F., “Prólogo”, en SANTAYANA, G. (1981): *El último puritano. Una memoria en forma de novela*, Barcelona, Edhasa (2 vols.).
- SKOWROŃSKI, P.K. (2007), *Santayana and America. Values, Liberties, Responsibility*, Newcastle, Inglaterra, Cambridge Scholars Publishing.
- WHITEHEAD, A.N. (1932), *The Aims of Education and Other Essays*, Londres, Williams & Norgate.