

*Approach to a philosophy of education in Richard Rorty**

Carlos Alberto Romero Otálora **

* Este trabajo se realizó con el apoyo de la Corporación Universitaria Iberoamericana y la Fundación Universitaria Los Libertadores durante el segundo semestre de 2013.

** Docente del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Psicólogo de la Universidad Católica de Colombia y Magister en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Correspondencia: caromero@libertadores.edu.co

*Aproximación a una filosofía de la educación en Richard Rorty**

Como citar este artículo: Romero, C.A. (2014). Aproximación a una filosofía de la educación en Richard Rorty. *Tesis Psicológica*, 9(2), 244-264.

Recibido: abril 9 de 2014
Revisado: abril 9 de 2014
Aprobado: julio 7 de 2014

ABSTRACT

Education in contemporary context is articulated exclusively with a capitalist posture on human development, quality of life and economic production. However, alternative construction is necessary to be one counterweight to the social or collective imaginations to strengthen and maintain such ideas. The contemporary practices consider education as a useful tool in achieving exclusive economic capital, minimizing their achievements in building (Bildung) of human beings. This alternative can be traced to human solidarity or the social human connection, which is built on one idea of education. Therefore an approach to the variability of alternatives is made from the extension of the idea of "us" through the redescription of the "last lexicon" and "liberal ironist" way. In this way it tries to crawl into these categories of thought of Richard Rorty, an approach to a philosophy of education.

Keywords: Education, last lexicons, ironist liberal, solidarity.

RESUMEN

La educación en el contexto contemporáneo se articula exclusivamente con una postura capitalista del desarrollo humano, la calidad de vida y la producción económica. No obstante, se hace necesaria la construcción de alternativas que sean un contrapeso a los imaginarios sociales o colectivos que fortalecen y mantienen este tipo de ideas. Las prácticas contemporáneas consideran a la educación como una herramienta útil en la consecución exclusiva de capital económico, que minimizan sus alcances en la edificación (Bildung) del ser humano. Dicha alternativa puede rastrearse en la solidaridad o la vinculación social humana, que se construye a partir de la idea de la educación. Por ello se realiza una aproximación a la variabilidad de alternativas a partir de la ampliación de la idea de "nosotros" por la vía de la redescipción de los "léxicos últimos" y del "ironista liberal". De esta manera se intenta rastrear en estas categorías del pensamiento de Richard Rorty, una aproximación a una filosofía de la educación.

Palabras clave: Educación, léxicos últimos, ironista liberal, solidaridad.

La educación ha sido el pilar fundamental de la humanidad desde la antigüedad, esta se comprendía como una necesidad de continua transformación, de orientar la existencia hacia las eternas verdades de la justicia, la bondad y la belleza o la formación del hombre virtuoso. Esto se puede leer a través de los propósitos universales o individuales que Rorty (1991) re-trata en la metáfora del *filósofo y el poeta vigoroso* en *Contingencia, ironía y solidaridad*, metáfora que *grosso modo* simboliza la eterna disputa entre aquellos seres que orientan su vida a través de las regularidades universales (ilustración) y aquellos que la orientan a partir de su individualidad “creadora” (por ejemplo la filosofía nietzscheana), lo cual está presente en la mayoría de discusiones teóricas o intelectuales, en las que se encuentran un sin número de dualismos o tensiones. Por citar algunos ejemplos, la tensión mente-cuerpo, público-privado, universal-particular, inmutabilidad-mutabilidad, absoluto-contingente, entre otros. En ese sentido se propone narrar este tipo de discusiones a partir de dicha metáfora y dar a entender que las diversas formas de ver el mundo, se han constituido en la práctica social, más que en el develamiento de una verdad absoluta, lo que corresponde con la filosofía pragmatista que orienta la reflexión de Rorty; a partir de ello, deviene la posibilidad de redescritión de nuestros “léxicos últimos”¹ y por lo tanto, situar a la educación como una esfera edificante, siempre renovable.

En la historia del pensamiento de occidente se hallan seres humanos que tienen la pretensión de encontrar la verdad, las regularidades en el mundo, la metodología unificada entre otros propósitos elevados o “metafísicos”. Este tipo de personas son las que se conducen por un *ideal de universalización* del conocimiento, y Rorty los sitúa en la categoría de *filósofos*, por cuanto la filosofía *estricta* quedó reducida a la epistemología como fundamento de toda teoría o modelo explicativo del mundo, esto es, como fundamento de todo conocimiento que apela a la develación de la verdad. Por otra parte, hay otros pensadores a los que Rorty llama *poetas vigorosos*; aquellos que han dado mayor valor a la individualidad, subjetividad y particularidad de sus propios relatos de la vida, más que a la apropiación de un conocimiento universal. Dichos *poetas* han estado motivados por el temor a ser una réplica exacta de los demás seres humanos (Rorty, 1989, pp. 25 -27).

Estos dos *caracteres* pueden verse en los propósitos de la educación, es decir, se podría señalar que la educación debería tener como propósito el cultivo de ideales de orden universal, y por otra parte, permitir o facilitar la formación de las libertades individuales. El problema es que estas dos posturas, de suyo propio, son irreconciliables, como son irreconciliables los clásicos problemas entre el empirismo y el racionalismo o la deducción y la inducción. Digamos que aquellos que se siguen por el interés de la universalización del mundo, restan valor a la situación contingente humana, dan más crédito a los conocimientos que pueden integrarse de una manera general. Por el contrario, los *poetas vigorosos*, consideran que la importancia de la vida radica en la actualización y redescritión de su propia historia; ellos consideran que no hay algo peor que sacrificar sus más profundos deseos de originalidad, por doctrinas que conducen al desvanecimiento del propio sujeto (Rorty, 1991).

1 Este neologismo se toma de la obra de Richard Rorty, presente en su libro "Contingencia, ironía y solidaridad", que básicamente implica aquellas máximas individuales, creencias, "ídolos o héroes intelectuales" sobre los que hemos orientado nuestras más profundas convicciones y modos de vivir, pero que el filósofo, advierte, son producto de la contingencia y de las prácticas sociales a las que se ha visto enfrentado en todos sus ámbitos, familiar, social y educativo, esta noción es ampliamente desarrollada por el filósofo en el capítulo 2, *La contingencia del yo*, del libro ya citado.

En la educación la figura del *filósofo* ha tomado dos direcciones; en primera instancia, la educación puede ser vista como el lugar ideal para el logro en el crecimiento de valores elevados que pueden ser compartidos por todos los individuos de una cultura o sociedad; el espíritu del pueblo el *volkegeist* del pueblo alemán, por ejemplo. Este tipo de ideales han sido aspectos importantes en el desarrollo del conocimiento, la política y la cultura de una nación, sin embargo, no dejan de ser parte de otra tensión dualista tradicional sobre la primacía del sujeto sobre la sociedad o viceversa. En segundo lugar, la visión del mundo desde la metáfora del *filósofo* ha sido la inspiración de múltiples absolutismos o totalitarismos que en la mayoría de los casos desconocen la diversidad y la multiculturalidad de hombre, lo cual ha llevado a que se legitimen versiones de lo que debe o no ser la educación, lo que ha dado origen a la idea de homogeneidad y regularidad de las estructuras educativas.

Esta necesidad de homogeneización de las formas de vida, que se deriva de la imposición de la figura metafórica del *filósofo*, se instauró en el espíritu de aquellos sectores poderosos que logran tener la capacidad para controlar y manipular a las masas, de controlar los *particulares*. Ya nos advertía Foucault (1976) en su obra *Vigilar y Castigar* una nueva forma de dominación, de corte simbólico, una dominación por parte de los sistemas que implican control del conocimiento, esto es, las mismas instituciones de educación. Él ha partido de un análisis de la categoría de “panóptico” en cuanto a un lugar de vigilancia, un lugar en el que nos miran “ojos invisibles”. Estos sistemas han configurado formas de dominio implícito a través de prácticas sostenidas como legítimas, que se suponen parten de la idea de que los contextos educativos son lugares de formación, de desarrollo humano. En ese sentido, el dominio ejercido es menos evidente y sus consecuencias están dadas por las prácticas educativas ejecutadas por

los incautos profesores, estudiantes y administrativos que, finalmente, contribuyen al mantenimiento del *status quo* (Foucault, 2008).

A pesar de Foucault, en general Rorty considera que tanto una como otra postura no deja de fomentar la posibilidad de desarrollar fundamentalismos, bien sea a partir de los que se asumen desde la postura universalista del *filósofo*, más seguidores de Kant o de Popper, como aquellos que comparten el carácter del *poeta vigoroso* mucho más cercanos a pensadores como Nietzsche o a Heidegger; caracteres que más adelante se discutirán a la luz de la concepción de la izquierda norteamericana, que a pesar de que se consideran más cercanos a la noción de contingencia y la aceptación de la multiculturalidad, también pueden hundirse en discursos absolutos o apoloéticos².

La diversidad de los discursos, se han establecido en el pensamiento del hombre occidental a través de la educación, de su formación o *forma de vida*, contribuyendo a la consolidación de un juego de lenguaje particular que surge de la misma condición de contingencia humana. Sin embargo, una de las preocupaciones contemporáneas sobre la educación, consiste en que aspectos que son producto de dichas contingencias, de un azar propio de la dinámica social e histórica de las sociedades, como es el discurso del capitalismo y el libre mercado, se presentan como peroratas preponderantes sobre la lectura contemporánea de nuestras actividades humanas.

En este sentido, el modelo capitalista se legitima como un *ballazgo universal* que deviene del paradigma moderno científico positivista que ve al ser humano como *esencialmente conocedor de*

2 Para ampliar la discusión sobre las izquierdas norteamericanas, se recomienda el texto de Rorty (1999) “Forjar nuestro país”. Barcelona: Paidós, sobre todo los capítulos 3 y 4.

esencias (Rorty, 2010 p. 323) y por otra parte, justifica el desarrollo individual o la libertad como sinónimos de libre mercado, lo que reduce la discusión a un solo eje de debate, la acumulación de capital. Así, la educación queda reducida a una herramienta que permite al ser humano actualizar sus competencias para poder satisfacer la demanda de mano de obra.

Debido a ello, la educación desde la metáfora del *poeta vigoroso*, podría ser considerada como uno de los *lugares* más importantes en el que el ser humano logra transformarse o redescubrirse al encontrar su naturaleza contingente, lo que va más allá que atender a un propósito basado exclusivamente en la adquisición de competencias instrumentales y mediáticas para satisfacer al capital. De esta forma el ser humano no se orienta por la idea de racionalidad y la búsqueda de verdades absolutas, sino que acepta la contingencia individual y colectiva, y por tanto la construcción social de la verdad, que implica asumir cualquier discurso, incluyendo el discurso capitalista, como relativo y posible de ser escrito nuevamente, con otros propósitos y en comunidad (Rorty, 1989, Cfr. p. 9).

Por parte los sectores que velan por la educación (Organización de Naciones Unidas, 1996; Constitución Política de Colombia, Ley 30 de 1992; Ley 115 de 1994) presentan discursos políticos muy emotivos alrededor de la disminución de brechas sociales, la generación de políticas que promueven la educación para el desarrollo humano y social o el aumento de las competencias, pero tales discursos no dejan de estar atravesados por una concepción de la educación desde una visión muy precisa que se ha derivado de este enfoque universal. La nueva forma totalizante y absolutista, la visión de la educación desde una lógica del mercado que se caracteriza por ser un enfoque de pensamiento inspirado en la economía, implica las categorías de competencia, desarrollo de capital, menor inversión y

en general todas aquellas categorías que se relacionan con la productividad de un negocio y son sinónimo de progreso y transformación social. Esto no solo ha marcado el modo en el que se construyen los marcos que han orientado el ámbito de la educación, sino que aparece como el fundamento de las estructuras sociales contemporáneas (Nussbaum, 2010).

De tal forma, los discursos educativos contemporáneos como el de Rorty o Nussbaum, destacan la figura del *poeta vigoroso* al comprender que somos resultado de un completo azar, y la vida consiste en construir elementos importantes que permitan ampliar nuestra percepción de libertad; el ser humano es un ser contingente, carente de certezas y regularidades, y a partir de este reconocimiento se podrían construir alternativas amplias a través de las prácticas sociales y culturales, y del cambio de la estructura de pensamiento absolutista de mercado que impera en las sociedades contemporáneas. Es este el propósito del presente documento, mostrar desde la filosofía de Rorty que es necesaria la aceptación de la relativización de nuestros fundamentalismos o léxicos últimos, para hacer de la educación un lugar de *conversación y construcción*, no de imposición.

Lineamientos institucionales universales metafóricos

La tradición kantiana ha considerado que el ser humano constituye el significado de sí mismo y de la libertad a partir de las reglas que subyacen a la racionalidad. Así, cuando se lleva a cabo una discusión relativa a la moral o la ética, la intención es que los argumentos presentados sirvan como un fundamento universal que permitan orientar las decisiones morales, el vínculo social basado en la autonomía y la razón práctica, como necesarios para hablar de una libertad individual (Kant, 2006). El papel en este caso de la educación consiste en desarrollar esa capacidad

racional para establecer los límites de una noción particular del quehacer educativo o formativo y la posibilidad de tener un fundamento universal de cualquier acción humana, de ahí la visión de derechos humanos universales, las leyes y políticas, entre otros documentos orientadores que tienen esta intención universal.

En el caso de la política educativa, se ha venido moldeando un imaginario social en el que se enlazan necesariamente conceptos como progreso, calidad de vida, y demás conceptos asociados, a una noción de desarrollo humano que está bajo el dominio del mercado capitalista, lo cual se refleja en la generación de las prácticas humanas e institucionales (Hoyos, 2010). Estas prácticas mercantiles de alguna manera atraviesan el espíritu del pueblo a pesar de que son reguladas por instituciones gubernamentales y no gubernamentales desde diferentes latitudes. Pese a que la postura del *filósofo y del poeta vigoroso*, caracterizan los documentos de la educación que regulan sus prácticas y políticas, y además se encuentran aspectos que son bastante importantes para el desarrollo humano *universal e individual*, el enfoque de *derechos* que tienen la función de orientar propósitos *elevados* ha establecido un imaginario en nuestro contexto actual de educación que enlaza a la educación con los negocios o exclusivamente con el aumento de capital. Esto es, hay actitudes universales en dichos documentos o políticas que son compatibles con nuestros deseos particulares que no implican necesariamente un abandono de la individualidad, por el contrario, resaltan la importancia de la educación como un factor edificante, no obstante, en la práctica esto no se cumple.

Por ejemplo, siguiendo los referentes de orden internacional específicamente a partir del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Organización de Naciones Unidas, 1996) que en su artículo 13 y 15, concibe la educación como un derecho internacional que

debe garantizarse en procura del *desarrollo de la personalidad y de la autonomía de los individuos*; a su vez, en el texto acerca de la interpretación de las normas internacionales (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Oficina en Colombia, OACNUDH, 2002) se señala que la educación *es el principal mecanismo para la realización de los derechos humanos en sí mismos*, es decir, que el impacto de la educación a nivel internacional legitima la educación como un componente esencial en el desarrollo humano.

Las políticas de educación pueden implicar aspectos pragmáticos propios de la noción de bienestar presente en filosofías utilitaristas como las de Bentham o Mill, en lo que concierne al mejoramiento de las condiciones económicas y laborales como consecuencia de la práctica educativa (Mill, 1997), la educación no deja de relacionarse con los procesos de desarrollo cultural y personal que obedecerían a una conceptualización mucho más amplia de la noción de desarrollo humano, progreso, calidad de vida, o bienestar, y que bien podrían asociarse también a la noción del *poeta vigoroso*, a la postura de aumento de libertades individuales y a la superación de los totalitarismos (Cejudo, 2006; Sen, 1999; Rorty, 2010).

En el documento sobre el Pacto Mundial de la Educación, se expresa literalmente que la educación también corresponde a “uno de los placeres y recompensas de la existencia humana” (OACNUDH, 2002, p. 269). Aquí la educación no se enlaza con las categorías de producción y productividad sino con una noción de valor moral y existencial que va más allá de una preocupación exclusivamente económica, de ahí que se presente actualmente una constante crítica a la noción capitalista de la educación y se haga un esfuerzo por evidenciar la preocupación por la pérdida de las humanidades en la vida contemporánea, reflejada en el deterioro de los vínculos sociales, los sentimientos morales,

cívicos y políticos como consecuencia - de la concepción de la educación como un producto del mercado (Hoyos, 2010; Nussbaum, 2010; White, 2013).

En la perspectiva de derechos humanos, se da énfasis en la persona y no en las actividades de la persona. Si bien es cierto, las naciones deben tener unos criterios mínimos para garantizar la educación y se deben cumplir unas acciones específicas mínimas, como es el caso de la educación básica primaria, -esta se orienta primordialmente sobre categorías como dignidad, desarrollo, emancipación, sociedad libre y en el caso específico de la educación técnica, profesional y superior, además de que se garantice su accesibilidad, se relaciona con las capacidades y con la posibilidad de independencia individual (OACNUDH, 2002).

Así mismo, la Convención sobre los Derechos del Niño (párrafo 1 del artículo 29) insiste en que la educación es el ámbito propicio para el desarrollo de la personalidad, el desarrollo humano, los derechos humanos, la generación de independencia (UNESCO, 1990). Esto se ratifica nuevamente en la Declaración del Plan y Acción de Viena (parte I, párrafo 33, parte II, párrafo 80) y fue adjuntado al Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (párrafo 2). En él se encuentran sentencias como la siguiente que manifiesta abiertamente la importancia y el valor de una comprensión más amplia de la educación, y no como fuente exclusiva de consumo o como un producto de consumo:

La Asamblea General hizo un llamamiento a todos los gobiernos para que contribuyeran a la ejecución del Plan de Acción e intensificaran sus esfuerzos por erradicar el analfabetismo y orientar la educación hacia el *pleno desarrollo de la personalidad humana* y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; instó a los organismos

docentes gubernamentales y no gubernamentales a que intensificaran sus esfuerzos por formular y ejecutar programas de educación en la esfera de los derechos humanos, como se recomendaba en el Plan de Acción, en particular preparando y ejecutando planes nacionales para la educación en la materia; y pidió al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos que coordinara la ejecución del Plan de Acción (ONU, 1996, Ver el numeral 3 de la introducción del anexo del documento).

En Colombia la educación es regulada por la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. En esta última, en el artículo 5 acerca de los fines de la educación, se establece como objetivo principal la formación permanente, personal, cultural y social, fundamentada en la *concepción integral del ser humano, de su dignidad, de sus deberes y derechos*; y que será desarrollada en conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia. La educación superior está regulada por la Ley 30 de 1992 y también se concibe como un espacio en la *formación integral de los ciudadanos*. Al realizar una lectura general de dicha ley, se encuentran categorías asociadas con el desarrollo humano y el derecho que tienen las personas de educarse a través de una *educación digna* (Ley 115 de 1994 art. 5 y Ley 30 de 1992 art. 1, 2, 3, 4 y 5).

Así, se podrían citar más documentos, pero lo que se pretende señalar es que las políticas educativas de orden nacional o mundial, contemplan muchas categorías que en la práctica no se cumplen debido a los imperativos de producción y economía presentes en los imaginarios colectivos de las mismas instituciones o actores educativos. Los discursos de superación de la pobreza, desarrollo humano, desarrollo de la personalidad, educación digna y goce, se han orientado como sinónimos de desarrollo de capital, y pese a que la intención de las políticas o lineamientos manifiestan perspectivas de derechos emancipadoras, se convierten en metáforas vacías que se llenan de idealismo capitalista hegemónico para

concentrar todos los esfuerzos para que la educación contribuya a la generación de mano de obra intelectual o física; de ahí la importancia de sacar lo “inútil” del currículo, por ejemplo, las humanidades (Nussbaum, 2010).

Política y ampliación de la idea de “nosotros” en la educación

Rorty ha desarrollado la idea del “ironista liberal” como consecuencia de la deconstrucción del representacionalismo mente–cuerpo (Rorty, 2010) y la deconstrucción de la polarización entre *filósofo* y *poeta vigoroso* presente en la discusión moderna (Rorty, 1996). El dualismo ha fundamentado la concepción occidental acerca del ser humano como *un conocedor de esencias* que ha legitimado el dominio del racionalismo instrumental imperante en el discurso del capitalismo, lo que resulta contrario a la posibilidad de relativizar las formas de ver el mundo, como se propone en este documento (Merchán, 2007).

En una conferencia acerca de la responsabilidad social de los intelectuales dictada en el año de 1983 en Virginia, Rorty puso énfasis en su concepción de “liberalismo burgués postmoderno”, que puede aclarar la idea de ironista liberal. En esta conferencia utiliza a Hegel para sustentar la posibilidad de hablar del “nosotros” y justificar desde la perspectiva pragmática el discurso político, moral y ético sin dejar de considerar al “yo”. Esto quiere decir que Rorty ha dejado atrás la idea de fundamentos universales *a priori* propio de los ámbitos humanos como en la educación, lo que abre la posibilidad del diálogo entre las personas, en cuanto estas reconocen su condición de contingencia o variabilidad, su grado de limitación para acercarse a una verdad absoluta, la posibilidad de persuadir y de disentir, de renunciar a cualquier fundamento absolutista que oriente su vida. Por el contrario, de la modernidad devienen formas absolutistas de pensar, que homogeneizan

como es el caso de los propósitos integrados a la formas de dominio capitalista que hacen ver este sistema como único e insuperable.

Desde una perspectiva historicista hegeliana, las razones o reglas que comparte una comunidad se encuentran ancladas justamente en su historia y en los que intervienen en dicha historia, de tal manera, que no se podrían establecer unos principios a-históricos ni universales para determinar el carácter moral de un determinado acto que sirvan como criterios para abandonar una determinada comunidad. Las convicciones y lealtades a un tipo de tradición suponen la influencia que la misma historia ha ejercido sobre los actores o individuos que se encuentran en ella. Así, cuando nos referimos a los asuntos humanos, como la política o la educación, lo hacemos desde los léxicos últimos, pero dichos léxicos han sido producto de la interacción de los individuos con cierta comunidad referente. Por ello se comparten entre los miembros de las distintas comunidades los mismos valores, creencias, deseos e incluso sentimientos, lo que implica que el individuo se haya identificado con determinada comunidad o sociedad (Rorty, 1983).

Rorty explica este tipo de circunstancias de la siguiente manera, cuando se rechaza determinado acto en un entorno particular, sucede algo parecido a lo que ocurre en las interacciones de las moléculas en la química o la biología. Los cambios que puede presentar una célula son producto de ciertas exigencias del medio ambiente, y tales cambios pueden llevar a acertar o fallar en el propósito de adaptación de la partícula o célula que hace parte de una red más compleja. De esta manera si se asegura la adaptación de la “acción” de la célula o partícula, la “acción” puede repetirse. Es así que cuando suponemos que nuestra conducta está dirigida por cierta regla o principio, lo que realmente sucede es que se lleva a cabo un comportamiento de una manera paralela en condiciones similares en las que la regla fue

eficaz para la adaptación. Contrariamente, si se actúa fuera de las convicciones que comparte un grupo no se presentaría tal adaptación, esto es lo que genera las diversas ideologías compartidas por la comunidad verbal de referencia, pero que siempre, dada su naturaleza pueden ser modificadas (Rorty, 1983).

De esta forma, entendemos que ningún concepto relacionado con el yo o el individuo, como es el caso de la dignidad humana, el desarrollo, educación o ética, que se supone podría dirigir mi comportamiento en determinadas circunstancias u orientar políticas particulares en un gobierno, pueden ser componentes subyacentes que se hayan descubierto por reglas o principios. Desde la perspectiva hegeliana el concebir algo así como la dignidad intrínseca de la humanidad, por ejemplo, es que ciertos valores o creencias se corresponden con los de un grupo con el que la persona o el sujeto, a su vez, se identifica, el “nosotros” (Rorty, 1996).

De tal forma que cuando nos llamamos “nosotros”, usualmente se está haciendo uso del concepto en cuanto a que cierta comunidad a la que pertenecemos comparte generalidades en torno a su comprensión del mundo, valores, capacidad para solucionar problemas, entre otros. En ese sentido, el papel que debe cumplir la educación, a partir de la persuasión, -no de la fuerza- es el de orientar a los individuos en la posibilidad de ampliar la idea del “nosotros” y en consecuencia, redescubrir la idea misma que se tiene de la educación y la política, en este entorno globalizante.

La consideración de ampliar el concepto de “nosotros” se liga a este tipo de planteamientos y se parte de un ejercicio de comparación entre grupos. Si bien los metafísicos consideran la viabilidad de ofrecer criterios que justifican universalmente aquello que llamamos bueno o mejor, en el caso del ironista liberal se asume que justamente

por la naturaleza contingente de su léxico y de la comunidad liberal en la que se encuentra inmerso, se puede entender que este ha asumido la lealtad o convicción de sus argumentos por el hecho mismo de ser parte una comunidad, y al identificarse con su comunidad se permite manifestar juicios tales como “*nosotros* no hacemos ese tipo de cosas”, pero que otras comunidades podría bien realizar, por ejemplo asesinar por convicciones religiosas o económicas.

La posibilidad de ampliar el *sentido del nosotros* residiría en que la educación se entendiera como el lugar para “trasladar” las convicciones de una comunidad a otra, pero en un espacio de deliberación y conversación en el que las formas de pensar están sujetas a la variabilidad, dada la condición contingente del lenguaje, del yo y de las comunidades. Una de las convicciones que tiene Rorty es el sentido pluralista de la democracia que cree que es el modelo más adecuado, puesto que se ha adaptado o se puede ligar a las nociones más importantes del pragmatismo y además al sentido de bienestar, no solo de índole comunitario sino también del individuo, por ello el ironista liberal considera a la democracia de acuerdo con Wittgenstein, como un recordatorio del intercambio de propósitos particulares. No obstante, esto se da siempre teniendo como condición la preocupación constante del ironista de saber si ha sido formado en el léxico adecuado o no, condición que en efecto permite ampliar el horizonte de posibilidades humanas, diferente a la propuesta por los fundamentalismos; en el siguiente apartado, veremos cómo una sola palabra, *la izquierda*, tiene diferentes léxicos últimos y por tanto ha generado división. Izquierda liberal, izquierda cultural, ejemplos de los “léxicos últimos”.

La democracia es parte del espíritu de izquierda de los Estados Unidos. Rorty como buen americano y propiamente por su experiencia personal, realiza un recorrido en la historia política de su

pueblo dejando claro que hay dos tipos de izquierdas; una que denomina “reformista” ligada al pensamiento respecto al cambio económico y la disminución del egoísmo, y otra, que denomina cultural, mucho más centrada en el cambio radical del sistema y de las tradiciones culturales que han rechazado a unas minorías. Bien se podría encontrar que la dimensión humana o la significación del ser humano concebida por Rorty corresponde a este tipo de dicotomía presente en cualquier problema de orden político respecto a la dificultad en la separación entre lo privado y lo público (Tambornino, 1997).

Por una parte, la izquierda reformista concebida entre 1910 y 1960 se refiere a aquella izquierda cercana al problema de la redistribución de la riqueza y el espíritu propiamente marxista o de aquellos pensadores que están situados en los sindicatos y las organizaciones de los trabajadores quienes forjaron el llamado *New Deal*; esta fue una izquierda mucho más activista y concentrada en la posibilidad de cambiar el egoísmo del ser humano (Rorty, 1999).

Por otra parte, la llamada izquierda cultural es el resultado de aquellos intelectuales que se fueron separando de la realidad de su país y se dedicaron a leer los fenómenos de su patria a la luz de filósofos como Heidegger, Sartre o Derrida. La izquierda estadounidense de este tipo se caracteriza por ser crítica de la semblanza política de su entorno social pero que no se inmiscuye en él. Este es el tipo de pensadores que se aíslan en su mundo interno llenos de arrogancia y de despotismo llegando a la soledad de tipo nietzscheana.

Desde estos dos tipos de izquierda se podrían leer las actitudes que tienen los actores educativos, por una parte aquellos que intentan involucrarse en política que tienen el convencimiento de que la educación es el lugar de transformación de la sociedad, y por otra parte, aquellos intelectuales que se aíslan en sus

mundos simbólicos de la ciencia, la filosofía y la teoría. Estos últimos, son consecuencia de la desesperanza que el ambiente académico a veces impone desde los propósitos consumistas y neoliberales en las mismas universidades, resultando que solo existe como alternativa esta huida o abstracción de lo real. Por su parte, los primeros, también caen en la trampa de razonamiento instrumental y mediático considerando que cualquier buena intención o proyecto de impacto social, realmente está transformado los imaginarios acerca de la vida académicas, no obstante, podrían estar siendo objeto de la perpetuación de las ideas dominantes, sin que realmente se generen cambios estructurales en las políticas de los gobiernos.

Siendo coherente con la naturaleza de su pensamiento, Rorty no entiende la historia como si una u otra actitud fuera mejor, comprende que de los dos tipos de narrativas se podría partir para configurar la naturaleza del sentido del hombre desde una perspectiva del futuro posible pero vulnerable, ligado en *la esperanza* más que en el conocimiento, puesto que las dos posiciones comparten la posibilidad del cambio, aunque una y otra en sentidos diferentes, la primera relacionada con la economía o la transformación del egoísmo y la segunda con la posibilidad del cambio respecto a la humillación o sadismo (Rorty, 1999).

En ese sentido, la izquierda reformista que se ha centrado en la frontal lucha contra el egoísmo, considera que los problemas relacionados con la humillación o la exclusión tienen su fuente en la inequidad de la distribución de los bienes en las sociedades y que en la medida en que esta distribución de los recursos económicos sea más justa, los abusos sobre las minorías tendrían la tendencia a finalizar (Tambornino, 1997), pero por otro lado, el segmento de la izquierda norteamericana que al finalizar los años sesenta se convirtió en un movimiento de

intelectuales que fijaba sus discusiones alrededor de los elementos de las diferencias, la minorías étnicas, las mujeres entre otros, y que sustituyen parcialmente a Marx por Freud y refieren que así se presente una economía más estable y equitativa, las humillaciones o sadismo van a continuar. La relación de poder y el deseo de dominación es una condición psicológica propia de la naturaleza humana, por lo que Rorty afirmaba que “el delicioso placer que da crear una clase putativa de inferiores para humillar a cada uno de sus miembros, era algo que seguiría dando placer aunque todo el mundo fuera rico” (citado por Tambornino, 1997, p. 71).

La izquierda cultural tomó como camino la lucha por los grupos minoritarios generalmente objetos de exclusión o victimización. Los problemas se tornaron interesantes para esta élite de intelectuales que empezaron todos los movimientos que conocemos en la actualidad que sustentan temas de “políticas de la identidad” “políticas de la diferencia” o “políticas del reconocimiento”, de tal forma que empezaron a perder interés por los sindicatos y los temas comunes relativos al trabajo y las oportunidades de ascenso social de los más pobres (Tambornino, 1997). La izquierda cultural se ha dedicado a la realización de “estudios culturales” que ciertamente se ligan a una historia de victimización de sectores excluidos de la nación; al centrarse en la necesidad de realizar una mudanza cultural, conciben que el Estado no tiene un papel en el planteamiento de dicho cambio ya que la misma estructura e institucionalidad hacen prevalecer este “sadismo”.

La izquierda cultural por esto mismo rechaza el capitalismo, no tienen opinión acerca del dinero puesto que hablan más de una modificación en la forma de pensar que de la modificación de las estructuras de las relaciones económicas (Tambornino, 1997). Así es que a la izquierda

cultural le “parecen” mucho más interesantes los problemas de los estigmatizados socialmente. De -esta manera, advierte Rorty que:

Los desempleados, los indigentes, los que viven en remolques no son el “otro” en un sentido interesante. Debes padecer un estigma que te convierta en una víctima de un sadismo socialmente aceptado y no, simplemente, en una víctima del egoísmo económico (citado por Tambornino, 1997, p. 75).

En este sentido se reconoce que no solo en la llamada derecha o centro democrático hay una fuerte presencia de una excesiva abstracción o “metafísica de la presencia” sino que los pensadores de izquierda ajenos a la vida cotidiana, se refugian en las universidades para “desengancharse de la práctica y producir alucinaciones teóricas” (Rorty, 1999, p. 86), que pueden opacar los lugares comunes de los diferentes ciudadanos de una nación. En ese sentido, dichas buenas intenciones mantienen la idea neoliberal de la educación y para ello son necesarias personas vulnerables, no aquellas que puedan crecer y cambiar culturalmente.

La izquierda cultural se ha volcado hacia los filósofos como Nietzsche, Foucault y Derrida, es cierto que le han dado la espalda a los modernos, pero para Rorty estas concepciones propias de su argumento relacionado con el ironista pueden ser concebidos bajo una óptica liberal *a la vieja usanza*, justamente, muestra que aquella división privado – público se representa en la misma condición y naturaleza humana. Se podrían situar los aspectos relacionados con la economía y la distribución de la riqueza en un espacio público común a todos los ciudadanos de un país, Rorty se sitúa desde su perspectiva de la esperanza en la solidaridad, es decir la esperanza en los fines colectivos, pero por otra parte reconoce, la importancia de la subjetividad o de la individualidad que continuamente

representa en la categoría de un “léxico último” y en nuestra fascinación por nuestros héroes existencialistas como Nietzsche o Heidegger.

Estos últimos nos vinculan a la idea de la negación del pecado; la vitalidad y el arrojo de los momentos más críticos de nuestra existencia, nos ponen de manifiesto lo frágiles que somos y lo sádicos que podemos llegar a ser, pero también nos pueden influir hacia *un antinacionalismo semiconsciente* (Rorty, 1999, p. 89). Encontraremos que hay una fuerte tensión entre estos factores y los denominados públicos, dado que ciertamente en el terreno político deben permanecer como propios de la perfectibilidad individual sin atentar con la esfera pública. En este caso lo individual no parece poder reflejarse en lo que circunscribe Rorty como político ya que su preocupación está más ligada al progreso común de los habitantes de una nación y no a aspectos meramente particulares.

Por el contrario, cuando la izquierda cultural se preocupa por las minorías parece que se permitiera o legitimara que marcar exhaustivamente estas diferencias al contrario de unirnos nos separa de los objetivos que a todos nos preocupan. Animar a tomar en consideración estas diferencias nos ubica en espacios absolutamente ajenos al bienestar común. No sería posible una política nacional, cada grupo o secta minoritaria estaría luchando aislada promoviendo en muchos casos una suerte de egoísmo. Esta tensión es solucionada en una alternativa estética vinculada a una idea de sentimiento común compartido, no obstante, podría ser también una excusa para continuar con la visión homogeneizadora de las instituciones educativas que se presenta como *original* por parte de los “intelectuales de izquierda”.

Cuando Nussbaum presenta un desacuerdo frente a la naturaleza sentimental del nacionalismo propuesto por Rorty en *Forjar nuestro país*,

señala que existe en este hecho un peligro por volver a lo que se ha tratado de evitar: la exclusión de las minorías o de los más incomprensidos. Nussbaum propone prácticamente la posibilidad de que no se presenten fronteras en torno a lo que hemos llamado nacionalismo, dado que esto ha generado en gran medida la exclusión. No obstante, la preocupación de Rorty es que al volcar todos los propósitos de la reflexión política en el sentido de la multiculturalidad y la diversidad, los problemas de fondo relacionados con la vinculación social o del individuo al interior de un espacio político son olvidados (Nussbaum, Rorty, Rusconi & Viroli, 1995).

Asuntos como encontrar soluciones a las situaciones más generales tales como el desempleo, la educación, la pobreza o la inequidad económica de un país, se alejan de la pretensión de un individuo relajado que pueda pensar tranquilamente para tomar en serio las acciones efectivamente solidarias. El problema del multiculturalismo es que da mayor importancia a los elementos propiamente individuales o de ideales singulares, lo que conduce a la exclusión de los *otros* que no hacen parte de ninguno de estos grupos. Esto no quiere decir que Rorty fomente una suerte de absolutismo al rededor del nacionalismo, lo que ocurre simplemente es que son necesarios cambios estructurales comunes, públicos y sociales, para que en efecto se pueda garantizar el desarrollo de las libertades individuales, de lo contrario, no podríamos desarrollar la necesidad de la originalidad, o de la creación artística o humanista que se están defendiendo en cuanto a una ampliación de la concepción de la educación.

Al retomar las ideas de la izquierda activista que según Rorty estaba concentrada en América desde antes que llegara el pensamiento marxista, realiza una correspondencia entre esta y la forma en que se ha desarrollado la nación de Estados Unidos, en un contexto comunitario,

federal y necesariamente regido por la idea de progreso. De Tocqueville (1971) muestra cómo una sociedad democrática se preocupa mucho más de la posibilidad de igualdad que no es otra cosa que la justa distribución de los bienes o de procurar bienestar, bienestar en el sentido del utilitarismo, no obstante, también señala que la democratización implica también un proceso de homogeneización y probablemente no presente la posibilidad de generación de “genios” en un contexto académico.

La idea es congruente en cuanto a que la transformación particular de los individuos, trae como consecuencia la reducción de las diferencias pero en el terreno de lo económico y financiero. Es claro que la educación afirma la multiculturalidad y la diversidad personal, que no es sinónimo de diversidad económica, no obstante, desde la perspectiva “ironista liberal” las desigualdades de este orden, también fomentan la imposibilidad particular de la que se privilegia la clase burócrata o ciertos sectores de intelectuales “relajados” (Rorty, 1996).

Toda la crítica de Rorty al proyecto de la modernidad y a la reducción epistemológica en tanto reconocimiento de la naturaleza contingente del ser humano, desvinculándolo de la posibilidad de establecer una relación especial a partir del lenguaje o de la lógica con lo que denominamos verdad, cobra sentido en el fondo del pensamiento político del filósofo. Incluso, posturas que propenden por el desarrollo humano, como la de los partidos de “izquierda”, pueden llegar a contener elementos de carácter filosófico que difícilmente implican un cambio en la redescipción del hombre en todos sus espacios y en este caso, en el espacio político, por lo que sus argumentos muchas veces son el lugar de fortalecimiento de posiciones absolutistas relacionadas con los orígenes de las dictaduras.

En la vida pública se comparten nociones teóricas que pueden permitir una absolutización de conocimientos que se relacionan directamente con expresiones de ira y de violencia, producto de la tradición que fomenta el espíritu totalitarista en el cual hay normas y leyes por descubrir, puesto que desde la mayoría perspectivas fundamentalistas se considera que hay una naturaleza humana y social pre diseñada, y este tipo de ideologías se han utilizado para justificar los totalitarismos de derecha, así como la de otros sectores de izquierda marxista o liberal; esta es la herencia de la modernidad, entendiendo esta herencia como la posibilidad de alcanzar algo “cierto” o que está predeterminado, por medio de la razón.

En el caso del pragmatismo, se da un nuevo giro a este aspecto y “en cierto modo se trata de sustituir el conocimiento compartido de lo que es real de antemano, por la esperanza social de lo que podría llegar a ser real” (Rorty, 1999, p. 31). Justamente Rorty tiene la intención de restar fuerzas a la tradición moderna dado que de esta manera se adquiere otra forma de concebir los esfuerzos para que una Nación-Estado se transforme. Rorty refiere que cuando se piensa un país con seres humanos contingentes se cambia la filosofía o la pregunta por los fundamentos, por preguntas relacionadas con nuestra identidad y de la de nuestra nación; “plantearnos preguntas sobre nuestra identidad nacional o individual es parte de un proceso por el que decidimos qué haremos en el futuro, en qué trataremos de convertirnos” (1999, p. 30) ya que la nación es un proyecto inconcluso. En ese sentido, el vehículo que no es otro que la educación, no puede estar permeado de una óptica cerrada de ver al hombre como un acumulador de riquezas o de capital económico, si bien la economía es una variable relevante en el desarrollo de las naciones, no implica que al aumentar,

por ejemplo el ingreso *per capita* haya mayor grado de libertad o capacidad por parte de los individuos (Sen, 1999).

Es así que la crítica que manifiesta Nussbaum (2010) con el abandono de los círculos académicos de la enseñanza de las humanidades, permite ver un retraso de la cultura al determinar *los léxicos últimos* del capitalismo y del mercado, como los únicos y absolutos, los cuales están permeando todos los sectores de la sociedad. Un léxico último no puede constituirse como la única condición de la humanidad, o el único propósito. Es desafortunado pensar que es el lugar sobre el que se están construyendo los criterios respecto a la misma educación o criterios de calidad de la educación, lo que nos ha llevado a la absurda pregunta sobre la educación en las humanidades, pregunta implacable por cierto ¿y eso, para qué sirve?, que se traduce como ¿cuál es el índice de retribución económica que me espera si yo invierto en eso?

Rorty, así como Dewey, plantea que la Nación-Estado sea equivalente al sentido de la vida humana y además la democracia y el Estado sean términos equivalentes. “La democracia es una concepción que se niega a obedecer una autoridad no-humana y en la que nada que no sea el libre acuerdo entre los seres humanos tiene la más mínima autoridad” (Rorty, 1999, p. 30); en ella se logra una sociedad civilizada en la que las instituciones y los seres humanos no tienen razón para humillarse uno al otro.

El papel de los intelectuales y las instituciones

El pragmatismo nos ha enseñado que el ser humano comparte la misma continuidad de otros seres vivos y que lo único que nos diferencia es que tenemos la posibilidad de forjar la manera en la que queremos ocuparnos de los asuntos del mundo (Rorty, 2010). Ya se ha tratado decir que

la pretensión de *explicar* la naturaleza de dichos asuntos es una cuestión de ficción sostenida por la tradición moderna, de la que es cómplice la institución de educación, y en virtud de ello, el pensamiento pragmático tendría mayor afinidad con preguntas tales como ¿qué debo hacer para que nos comportemos justamente? ¿De qué manera educamos a las personas para que nos sea más fácil aceptar las diferencias y aumentar la inclusión de las minorías? ¿Cuáles son esas herramientas que nos conducirán eficazmente a la transformación de nuestro país? En suma, las preguntas son del orden procedimental más que de orden cognitivo, son preguntas que se sustraen de formas de vidas concretas, cotidianas o del “ser-ahí” (*Dasein*) para utilizar una expresión de Heidegger (Heidegger, 2009).

La propuesta de Rorty de la redescrición de nuestras creencias y léxicos últimos, se liga mucho más al sentir humano, con una dimensión estética del mundo, una educación sentimental, no cognitiva. Este sentir está relacionado con la educación, en tanto que la dirección de lo político permita que el ser humano se desarrolle sin sacrificar su propia vida, su tiempo o sus experiencias más íntimas a expensas de un poder simbólico, no podrá tampoco participar de una acción política común. Rorty señala que los fundamentalistas no abandonan sus posturas normativas respecto a los aspectos de la vinculación social, puesto que consideran que las personas despojadas de la verdad, del conocimiento moral y de la razón, no pueden tener un adecuado desarrollo moral, por lo cual siempre estarían tentadas a cometer actos de barbarie; sin embargo, en la historia se ha mostrado que ocurre todo lo contrario.

Una de las dificultades con las que topamos en este tipo de propuestas, consiste en que la extensión y expansión del lenguaje, a un lenguaje que abarque más individuos y debilite la exclusión, es posible si hay condiciones de *seguridad*

y *simpatía* es decir, en un contexto en el que se garanticen las mínimas libertades económicas y políticas (Rorty, 2000 p. 234). La dificultad estriba en que en un mundo en el que acaece una dificultad para pensar en *el Otro*, en el que se promueve la búsqueda de recursos y satisfacciones individuales, en un mundo en el que debemos sobrevivir, y que justifica las acciones humanas con la identificación ideológica del darwinismo relativa a la sobrevivencia del más fuerte, es difícil que cualquier discurso relacionado con la transformación de la sociedad y el vínculo con el otro, a partir de la esperanza de la solidaridad, sea tenido en cuenta, pero lo más preocupante aún es que esto también se observe en las prácticas educativas.

El mismo Rorty plantea que “la educación sentimental solamente funciona con quienes puede relajarse lo suficiente para escuchar” (Rorty, 2000, p. 236). De esta forma, al parecer hay una condición para que se pueda realizar la apuesta en la solidaridad que deviene en justicia social, equidad y compromiso con el otro. Es una especie de fuerzas que actúan simultáneamente, en tanto que si hay progreso en una sociedad es muy probable que simultáneamente el hombre se haga mucho más solidario; de ahí la responsabilidad de los educadores, los que pueden educarse y los que administran instituciones de educación.

La educación comprendería unas acciones que implican el poder sentir a cualquier bípedo implume³ como uno de nosotros, sin rechazarlo, sin excluir, bien sea este negro, blanco, mujer, hombre o niño. Rorty ya nos ha mostrado que los discursos metafísicos han determinado la diferencia entre los animales y el hombre por

3 Esta expresión es utilizada por Rorty, para hacer una clara manifestación de que hay cosas más comunes a nosotros de lo que las mismas ideologías nos hacen separar tan simples, como nuestro propio cuerpo, pero que nos hacen pertenecer a una misma categoría, la de seres humanos.

la posesión de la razón, tal distinción deviene en otros dobles conceptos como hombre/niño, mujer/varón, indio/americano, europeo/latinoamericano, entre otros. Este tipo de “juegos de lenguaje”, como el de la distanciamiento de los hombres frente a los brutos, ha marcado la posibilidad de totalitarismos como ocurrió en el holocausto nazi.

Hay diferentes cuestiones al respecto, por ejemplo, ¿Cómo transformamos una cultura si no existen las condiciones para estar completamente *relajados*? Si la posibilidad de inclusión y vida comunitaria en la solidaridad depende de una misma condición de posibilidad para poder pensar en la solidaridad ¿Cómo extendemos tal sentir de solidaridad? Básicamente Rorty hace un llamado a la clase de intelectuales, a las instituciones que participan en los procesos de formación y en todo aquel que de alguna manera ha podido integrar este discurso, el discurso del “nosotros los intelectuales” “nosotros las instituciones de educación superior”.

En esa línea, es de esperar que los ámbitos educativos contrarresten las formas de pensamiento absolutistas y fundamentalistas, que faciliten un desarrollo completo en los seres humanos que participan de sus prácticas. Pero el hecho de que estos ámbitos estén siendo “gobernados” por administrativos que no tienen ningún interés en poner las instituciones de educación al servicio de estos ideales comunes a la mayoría de los académicos y humanistas, permite que el mecanismo de mercado logre posicionarse en este mundo aparentemente incorruptible, dejando atrás las posibilidades más amplias que tienen las instituciones de educación para la formación de los ciudadanos del mundo.

Esperanza y educación

En la discusión contemporánea acerca de la tensión privado público, siguen existiendo

posturas con un racionalismo atenuado. Por ejemplo, la propuesta política de Rorty podría equipararse a la noción rawlsiana que considera que es viable encontrar unos argumentos comunes respecto a la justicia, que puedan, en mayor medida, ser comprendidos por los miembros de la sociedad como racionales o carentes de irracionalidad. Esto quiere decir que pueden existir fundamentos comunes más sutiles que la máxima del “deber ser” kantiano, que permitan trascender espacios particulares de la vida humana. De esta manera, el contractualismo expone un uso de la razón práctica que propende por el bienestar social de los individuos, sin desconocer sus afinidades individuales y, a partir de la razón, se podría establecer cuáles de estas afinidades individuales de los seres humanos se consideran arbitrarias o que no son relevantes para la construcción de una comunidad más incluyente o justa.

Esta posible similitud entre Rorty y Rawls estaría cuestionando la originalidad del pensamiento neo-pragmatista del primero. La racionalidad de tipo moderno en cualquier aspecto enaltece la sociedad occidental frente a otro tipo de culturas y proyectos humanos, lo cual sería una manera de perpetuar una forma de “imposición” del racionalismo subyacente. Esta noción, a pesar de ser bien intencionada, muestra al filósofo profesional insistiendo en que gracias a la razón podemos dar cuenta de un sentido más incluyente de las vidas de los seres humanos y continuar afirmando la superioridad del conocimiento racional como el único mecanismo para pensar un “nosotros” de una manera más amplia, puesto que únicamente nos es permitido pensar lo político y lo democrático liberal a partir de la razón (Rorty, 1998).

En general la propuesta política de Rorty consiste en un intento por comprender de otra manera lo individual y lo comunitario desde una perspectiva estética, vinculada a la narrativa

más que a una teoría, debido a las dificultades que estriban en la integración de los teóricos ironistas, que se relacionan con filósofos como Nietzsche, Heidegger o Derrida, con posturas racionalistas postkantianas que continúan vinculadas fuertemente a una tradición racionalista, o como lo tratado en el anterior apartado, la dificultad en la unificación de las ideas de la izquierda liberal y la izquierda cultural.

Por ello, Rorty (1998) insiste en mostrar la necesidad de cambiar los fundamentos racionales de la moral y la ética por el reconocimiento de la contingencia humana y por la esperanza en la solidaridad, la cual es entendida por el filósofo como una capacidad para que se preste mayor atención a la reflexión sobre la humillación y el dolor, lo que puede comprenderse como aspectos comunes al todo ser humano, y de esta forma concebir de manera contingente las diferencias entre géneros, etnias, léxicos últimos u orientaciones filosóficas.

En esa medida lo político, en tanto posibilidad del vínculo de los seres humanos, no se encuentra en la razón y los fundamentos, sino en los *sentimientos que podríamos algún día compartir con respecto al sufrimiento humano*, se trata de adquirir una “habilidad de simpatizar con el dolor del otro” (Rorty, 1998, p. 39). Desde esta perspectiva lo político y la educación se basan en la relación con el otro a través de la estética y de la sensibilidad; no surgen de la obediencia a una norma sino que se empiezan a constituir a partir de la confianza.

En el caso de la justicia, por traer un ejemplo, puede considerarse o bien como una forma abstracta del conocimiento racional o una profunda relación con la noción de lealtad. La lealtad se puede describir como aquellos sentimientos que nacen de la interacción con otros seres humanos, como ocurre en la relación entre los hijos y los padres. Dicha relación puede

extenderse inicialmente hacia el grupo de la familia extensa y continuar prolongándose a todos aquellos individuos sobre los cuales nos referimos como *uno de nosotros*, en contraposición a *uno de ellos* (Rorty, 1991, p. 209). Al tener en cuenta la variabilidad de nuestros léxicos últimos podríamos ser capaces de comprender que dicho léxico se extendería hasta la forma de *nosotros los seres humanos* y no nosotros los judíos, los checos o los colombianos. Una visión de tal tipo solo ha sido posible en el terreno de la democracia liberal, entendida por el filósofo como la posibilidad de no encontrar válida ninguna forma de crueldad que gracias a las diferentes narrativas filosóficas se ha configurado en nuestros imaginarios occidentales.

En ese sentido, se trata de cambiar los argumentos racionalistas por los argumentos de la persuasión, o dicho de otro modo se trataría de “socializar” las formas de vida que han producido nociones como la democracia. En este sentido Rorty ha resaltado el papel del intelectual o de los seres humanos contemporáneos, que permiten pensar la posibilidad de que sean mediadores para que cada vez haya otros hombres conscientes de la naturaleza de sus léxicos últimos como contingentes y de la posibilidad de que estos sean ampliados hasta la redescrición de *uno de nosotros*.

Este planteamiento está condicionado, no obstante, a factores naturales más globales que el mismo sentido de solidaridad; esto quiere decir que a Rorty le resulta problemático pensar que una sociedad sea justa si no se discuten problemas coyunturales como la economía de las naciones y la integración a dichas economías de los más necesitados. Él mismo se considera una persona relajada en el sentido económico que puede plantearse este tipo de problemas justamente por las mismas oportunidades que su medio le ha facilitado, por ejemplo, Rorty era un hombre que nació en una familia culta cuyos

amigos más cercanos eran, por no ir más lejos, Dewey y Hook y que siempre había tenido un entorno académico y de preocupación por lo político. Es así que a través de su misma biografía, él muestra una correlación entre la generación de cambios y transformaciones hacia la solidaridad, el cambio de las políticas nacionales y el papel del intelectual (educador) que consiste en persuadir al pueblo que el mundo no se basa en verdades y consideraciones absolutas, lo cual lleva directamente a pensar en poder derrocar a los políticos que hacen daño a las naciones y sus instituciones (Rorty, 1998).

Rorty se presenta como un pensador que genera críticas tanto de la izquierda más marxista como de la derecha más ortodoxa, dado que por una parte considera que no es viable seguir con el discurso apocalíptico de transformar la sociedad destruyendo el capitalismo y por otro parte, le es bastante difícil pensar que sea posible ligar el futuro de la humanidad a las eternas verdades de la ciencia y la filosofía. Asumirse dentro del espacio histórico en el que nos encontramos, implica aceptar que es una condición, que el capitalismo hace parte del mismo entorno y por ello nos condiciona, lo que no significa que aceptemos que sea este el que permita contribuir al sueño utópico de disminuir las desigualdades de las naciones y el desarrollo de las libertades humanas (Sen, 1999). La actitud irónica del filósofo consiste en mostrar las cosas positivas del entorno norteamericano y de considerar explorar más narraciones constructivas y menos amargos discursos desesperanzadores. Las nociones desesperanzadoras son las que han limitado la posibilidad de pensar en utopías americanas como las de Thoreau o incluso la del mismo Skinner (Walden y Walden II respectivamente), en las que se proyectan deseos y esperanzas por un futuro mucho más habitable, tolerante o congruente con el sentido de bienestar de la filosofía utilitarista, que no se reduce a la obtención de capital económico exclusivamente,

como se ha malinterpretado. Ya nos encontramos en un espacio en el que al mencionar cualquier posición respecto de dichas utopías nos relega a un anaquel idealista que fácilmente se confunde con las viejas historias quijotescas que narran un mejor futuro para los hijos de la humanidad.

Para Rorty es un poco incomprensible el hecho de que en el mundo de los intelectuales se abandonen tales esperanzas, aunque comprende que dichas posturas negativas aparecen debido a que las nociones de felicidad, igualdad, fraternidad parecen ser todas idénticas y configuradas con poca originalidad, mientras que las historias desesperanzadoras parecen ser amargamente originales y llenas de sentido de autocreación “estos ven [los intelectuales] correctamente que todo futuro feliz al igual que todas las bienaventuradas utopías de las primeras ciencias ficciones son más o menos lo mismo, mientras que cada distopía es infernal de una manera interesantemente diferente” (Rorty, 1998, p. 5).

En el caso de nuestro país, la esperanza está lejos y por ello debemos procurarla y manifestarla. El mundo cotidiano y político de nuestra nación ha desvanecido cualquier utopía y por ello la credibilidad del discurso relativo a un mejor porvenir es limitada. Las personas que participan en política continuamente se dedican a narrar sus disputas irreconciliables respecto a cuál es la mejor orientación, la conservadora, la izquierda o la liberal. En el fondo los activistas políticos no están convencidos de la esperanza en la solidaridad, sino en la manera en cómo mejorar sus ingresos personales. En nuestra cultura parece que ocurre todo lo contrario a lo que señala Rorty; cuando una persona está más relajada, es decir que tiene posibilidades de tener una calidad de vida digna, un salario decente etc., es pervertida por el poder y el egoísmo, de tal manera que no hay reflexión ni apuestas por mejorar las condiciones actuales de nuestras ciudades, pueblos y regiones, como también ocurre en el ámbito de la educación.

La esperanza en la solidaridad se constituye más en un sueño que debe ser mantenido y prolongado, un sueño en el que es posible a partir de la maltrecha realidad contemporánea ser construido en torno al futuro. Es así, que después de los intentos desesperados por fundamentar la opción de la vida política y pública en la razón, tenemos que tornar por medio de la educación la posibilidad de que los seres humanos sientan cada vez más propio el dolor del otro, no sin tener la sensatez de las contingencia y del horizonte de múltiples posibilidades que incluyen a sí mismo la crueldad del hombre; de ahí que la educación como el lugar del cambio y de la transformación y ampliación del nosotros, debe ser a su vez ser resignificada constantemente, de lo contrario aceptaremos casi de manera *a priori* que el mundo actual solo nos exige prepararnos para la consecución de recursos físicos.

La educación no puede dejarse dominar por una sola idea, si bien hemos encontrado en Rorty la relatividad de los diferentes léxicos últimos, como es el caso del dominio del mercado, esta misma relatividad nos amplía la posibilidad de pensarnos múltiples horizontes de cómo queremos que sea el mundo, nuestras vidas privadas o nuestras comunidades. Es claro que el capitalismo y la insistencia en la educación como un medio para adquirir competencias para la productividad es una condición necesaria en el mundo actual y dicha idea estaría ligada a una izquierda de tipo liberal; por otra parte, los ideales humanistas propios de los intereses privados de los filósofos como Nietzsche, Heidegger o Derrida, también son aspectos de importancia en el objetivo de ampliar la idea de “nosotros”, lo que permitirá generar formas de vida que tienen capacidad de decisiones y de definir de qué manera consideran que deben asumir sus vidas. Si las universidades no son el vehículo de transformación del espíritu del pueblo y pretenden llevar a cabo el proyecto neoliberal que implica afirmar que la única forma de disminuir

la crueldad en el mundo, la inequidad y la carencia de solidaridad es el de desarrollar ingresos económicos en los futuros profesionales, están formando parte de ese espíritu absoluto que podríamos llamar capitalismo deshumanizante, de ahí la insistencia de Nussbaum por retomar las humanidades como centro del desarrollo de nuestras escuelas y universidades.

Conclusión

Se comprende que el impacto de las instituciones de educación y de los intelectuales que cumplen el papel de supervisores culturales, se debe relacionar con la posibilidad de comprensión de la contingencia humana para librarnos de los fanatismos o fundamentalismos culturales. No obstante, nos encontramos con un tipo de dilema por cuanto los valores que se han perdido, muchas veces se relacionan con ideales metafísicos y con propuestas de orden nacionalista, o de tipo nietzscheano. El ser humano en cuanto a la contingencia de su naturaleza, bien podría considerar que cualquier vía, incluyendo la económica, puede plantearse como una alternativa a la hora de encontrar sentido a la educación, ese es el problema de Rorty, al señalar insistentemente la condición de contingencia humana que ha sido objeto de crítica (Nussbaum, Rorty, Rusconi & Viroli, 1995). Es decir, la postura de Rorty, en cuanto a la necesidad de recurrir a la contingencia humana y de su lenguaje o léxicos últimos, podría hacer suponer que cualquier aspecto construido colectivamente y aceptado por la comunidad de referencia, es igualmente válido para la adaptación de las prácticas culturales que son sometidas a consenso implícito.

Esto puede debilitar el sustento de la crítica al modelo capitalista deshumanizante, presente en los diversos ámbitos culturales, incluso en el de la educación, dado que si el espíritu colectivo acepta como mecanismo regulador de los comportamientos sociales una lógica de mercado, se justifica en cuanto a que deviene de la adaptación

de dichas prácticas en la comunidad o forma de vida referente. Sin embargo, hay valores de orden universalista o de orden individual, que podrían ser parte de una concepción mucho más amplia de la idea de la educación. Sin llegar a conciliar las dos formas de pensamiento, por lo menos teóricamente, es necesario construir escenarios que partan de aquello que la historicidad nos ha heredado, insistiendo en su condición contingente, esto es, de la multiplicidad de posibilidades para ser narradas nuestras vidas y nuestras instituciones. Esto permite disminuir la hegemonía contemporánea del capitalismo como eje central del desarrollo de la humanidad, como totalidad y como condición de la libertad individual.

Se considera que la búsqueda de los valores humanos debe mediar a través de la expansión de la *idea de nosotros*, propósito que solo puede ser comprendido a través de una estética o narrativa, más que como un despliegue de conocimiento para aumentar las capacidades cognitivas humanas o sus habilidades para ser productivo. El desarrollo humano implica, además de la posibilidad de aumentar las capacidades económicas de las personas, su libertad, lo cual no se construye a partir del crecimiento del índice económico de las naciones ni con el aumento adquisitivo (Sen, 1999), se adquiere a través de la educación formativa, el *bildung* que nos lleva a resignificar y forjar nuestra pertenencia a una comunidad, ampliando justamente la idea del *nosotros*.

La pretensión de ubicar al ser humano dentro de un mismo marco de comprensión, el capitalismo y el mercado, ha facilitado el debilitamiento de las humanidades en el terreno de la educación; es menester de los académicos y de las instituciones de educación, retornar a los propósitos ideales de la formación humana, pero sin desconocer la singularidad y relatividad de dichos valores, es necesario aumentar nuestros “léxicos últimos” y el de nuestros compatriotas, para contrarrestar cualquier forma de fundamentalismo y de crueldad.

Referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH). (2002). *Interpretación de las normas internacionales sobre derechos humanos*. Bogotá: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Oficina en Colombia.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía*, 234, 365-380.
- Constitución Política de Colombia (1991), Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.
- De Tocqueville, A. (1971). *La democracia en América*. Madrid: Aguilar.
- Hoyos, G. (2010). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 191-203.
- Foucault, M. (2008). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.
- Kant, E. (2006). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Tauros.
- Ley General de Educación Ley 115. (1994, febrero 8). Diario Oficial 41480, agosto 3, 1994.
- Ley de organización del servicio público de la Educación Superior. (1992, Diciembre 28). Boletín Oficial del Estado No. 285, Noviembre 27, 1992.
- Merchán, J. C. (2007). La utopía política en el pragmatismo de Richard Rorty liberalismo sin fundamentación filosófica. Bogotá (Tesis de grado de Licenciatura en Filosofía). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Mill, J. S. (1997). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué las democracias necesitan de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M., Rorty, R., Rusconi, G. E. & Viroli, M. (1995). *Cosmopolitas o patriotas*. México: FCE.
- Organización de las Naciones Unidas. (1996). Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos humanos sobre la aplicación del Plan de acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la Esfera de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://.daccess-ddny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement>.
- Rorty, R. (1983). Postmodernist Bourgeois Liberalism. *Journal of Philosophy*, 80(10), 583-589.
- Rorty, R. (1989). *Contingence, Irony and Solidarity*. USA: Cambridge
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- Rorty, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1999). *Forjar nuestro país*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (2000). *Verdad y progreso: Escritos filosóficos 3*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (2010). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. U.S.A: Oxford University Press.
- Tambornino, J. (1997). Philosophy as the Mirror of Liberalism: The Politics of Richard Rorty. *Polity*, 30 (1), 57-78.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF.
- White, J. (2013). Philosophy, Philosophy of Education, and Economic Reality. *Theory and Research in Education*, 11(3), 294-303.