

Cinco ratones ciegos

La educación como violencia o acerca de la enseñanza de la filosofía en la Universidad

Chantal Maillard

(...)	cuatro ratones ciegos:	cláusula imperativa
tres ratones ciegos:	cinco ratones ciegos:	conducta temerosa
dos ratones ciegos:	seis ratones ciegos:	usando las piernas
un ratón ciego:	siete ratones ciegos:	una frase nominal
un ratón ciego:	siete ratones ciegos:	más agresión
	seis orgullosos caminantes	pensamiento divergente
uno ciega ratones:	cinco días de Navidad	interrogativa
dos ciega ratones:	cuatro y veinte mirlos	oyente involucrado
	tres ratones ciegos. Van	el oyente no es ciego
uno ciega ratones:	una frase nominal	oyente no ratones
(...)	una frase nominal	oyente viviente
vean como corren:	por favor repita	¿son símbolos?
vean como corren:	parar rompe la regla	aprieto de humanidad
vean como corren:	alinear los indicadores numéricos	explosión de población
(...)	parar rompe la regla. No.	fuera de control
viste alguna vez:	Seguir obedece otra regla	yo también
viste alguna vez:	parar rompe la regla	bucle infinito
viste alguna vez:	alinear los indicadores numéricos	mira cómo corro
viste alguna vez:	¿quién ciega ratones?	mira cómo corro
tal cosa en tu vida:	una frase nominal	
como tres ratones ciegos:	eso es agresión	

Aquí debería acabar esta charla. Creo que la metáfora habla por sí misma. La intención de Lerner, el autor de este poema¹, nada tenía que ver con el asunto que aquí debatimos; su crítica iba dirigida a aquellos que sostienen que los ordenadores pueden ser creativos. Pero he pensado que podía utilizarse para ofrecer un retrato bastante acertado de lo que ocurre en nuestras universidades. Y, dado que el poema me parece bastante explícito, su lectura habría de ser suficiente y, repito, debería dar por terminada esta charla. Pero... *parar rompe la regla...* y no quiero exponerme a los reproches que sin duda se me dirigirían... claro que... *seguir obedece otra regla...* Asumiremos esto. Lo asumiré partiendo del supuesto de que... *el oyente no es ciego*, de que el oyente es un... *oyente viviente!* Porque sólo así merece la pena hablar.

Cuando me invitaron a participar en estas Jornadas aún no se había iniciado el conflicto internacional en el que estamos inmersos², por lo que quién las organizó no podía saber lo pertinente que sería, en estos momentos, hablar de ética en la Universidad. Hablar de ética en la Universidad es, en efecto, hablar de educación, y hablar de educación -de formación- es hablar de política.

¹ Laurence Lerner; *A.R.T.H.U.R.: The Life and Opinions of a Digital Computer*, Hassocks, 1974; traducción de José Angel Álvarez en M.A. Boden; *La mente creativa. Mitos y mecanismos*, Gedisa, Barcelona, 1994.

² Me refería a la guerra de Irak, en la que los dirigentes españoles decidieron intervenir colaborando con las fuerzas norteamericanas, en contra de la voluntad de la gran mayoría de los ciudadanos.

Es curioso ver, una vez más, cómo, en tiempos revueltos, quienes más y mejor enseñan son los propios estudiantes y me alegro, entre tanto desastre, comprobar que aún late eso que yo creía haberse lamentablemente perdido: la conciencia, por parte del alumnado universitario, de ser una fuerza pública. Incluso, cuando las circunstancias así lo requieren, una fuerza pública contra la fuerza del orden público. Pues el desorden es indudablemente necesario cuando un gobierno pretende mantener por la fuerza el orden del despropósito y de la sinrazón.

Cuando las más simples reglas de la lógica quedan ausentes de los discursos de quienes nos gobiernan y son reemplazadas por el más puro cinismo podemos decir que estamos asistiendo a un caos político y en tales circunstancias es necesario que la democracia se ejerza en la calle. Me alegra, pues, comprobar que no estamos muertos y que desde las aulas nos recuerden, a quienes nos ganamos el sueldo hablando, aquello que olvidamos desgraciadamente a menudo: que educar debería ser más un abrir brechas en las murallas que mantienen un orden indebido que enseñar a poner ladrillos para fortalecerlas.

Hablar de ética en/de la Universidad es hablar de educación. Hablar de educar y ser educado, de cómo educar y ser educado. La palabra connota, etimológicamente, dirección, lo cual es bastante aterrador si pensamos que para dirigir se utiliza siempre una suerte de violencia, pues, en efecto, abrir camino, imprimir una dirección es violentar un terreno que no tiene, en principio, otras sendas que las que el agua o la lava trazan en su descenso y unos pasos que se quieren erráticos, transeúntes. Quien dirige, o conduce, encauza; y ¿cómo saber qué cauces son los más adecuados? Educar es algo más que una responsabilidad, es una prueba: la del aprendizaje de la ceguera y su reconocimiento.

¿Es posible hablar de ética en la Universidad sin hablar de violencia? Me temo que no. La violencia está implícita en los tres conceptos: ética, educación y universidad. La educación por su relación directa con la política; la ética por su inevitable coacción social, y la universidad por ser una institución tristemente vinculada al poder y por tener el cometido de transmitir valores y saberes convergentes y unívocos. La uni-versidad se contrapone (la palabra lo indica) a cualquier ideal de di-versificación. Como concepto, entraña, pues, una contradicción desde el momento en que quisiera entenderse como el lugar en el que se propone cultivar la individualidad y, como tal, entra, por tanto, en flagrante contradicción, también, con la enseñanza de la filosofía siempre que ésta se entienda no como ciencia (la cual es, por definición, universalista -consenso ante el experimento) sino como pensamiento vivo, permanentemente en proceso y, en consecuencia, ineluctablemente subversivo. No debemos olvidar que el ideal científico de la filosofía, presente ya en la voluntad epistémica de Platón y, qué duda cabe, en la formulación del método hipotético-deductivo de Aristóteles, lo hizo manifiesto un filósofo que ejercía de funcionario del Estado -me refiero a Fichte.

Como constataba H. Arendt, la palabra educación tiene un sentido perverso en política, pues la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza. Educar, en política, afirmaba, significa quitar a los que vienen su propia oportunidad ante lo nuevo. ¿Es posible una educación que no sea política?

Para Platón la educación era la única manera de lograr un Estado ideal y el político había de ser filósofo. Para Schopenhauer, en cambio, la política era incompatible con la filosofía. ¿Qué ocurrió con la filosofía en el tiempo que media entre Platón y Schopenhauer? Ocurrió que los políticos -que suelen ser cualquier cosa menos filósofos- la domesticaron poniéndola en manos de funcionarios del Estado. Ocurrió que la filosofía se volvió universitaria: que pasó de ser un instrumento para el conocimiento de uno mismo a ser un instrumento para la universalización del conocimiento. En las universidades, mediatizada por el poder político, eclesiástico y por la opinión pública, la función subversiva de la filosofía quedó anulada. Desde la constitución de la primera Universidad, la de París, en el año 1200 (en cuyos estatu-

tos aprobados por el Papa y el rey de Francia se prohibía, entre otras cosas, la casi totalidad de las obras de Aristóteles) hasta los profesionales de Jena (Reinhold, Fichte, Schelling, Hegel) en el XIX, la filosofía estuvo al servicio de los poderes religiosos y civiles. ¿Es posible hablar de ética en la Universidad sin hablar de violencia? Me temo que no.

Bien podría ser que lo ético pasase por eliminar de la *universidad* su carácter falsamente universal abriendo cauces para el reconocimiento de otro tipo de *ethos*: el hábitat, aquello en lo que propiamente moramos. El hábitat no está dado sino que ha de construirse acorde con un modo de ser -el humano- que tampoco está dado sino que está siéndose. Porque el ser no es, está siendo. O mejor dicho, nadie es, sino que está siendo. Somos trayectorias. Como los faros de los vehículos que, en las postales nocturnas, por el tiempo de exposición, trazan estelas luminosas, somos trayectorias que dejamos nuestro rastro en la memoria o en la escritura de quienes nos cuentan. Historias que son estelas. Para la memoria: toda memoria es la impresión de lo propio en lo ajeno. Así fundamos el hábitat: yo acostumbro a morar en corazón ajeno, diría el poeta.

Bien podría ser que lo ético, en la Universidad, consistiera en abandonar la actitud arrogante de quien se ampara tras la universalidad del saber cuando éste no es sino el consenso de lo propio. Porque educar (*ex-ducere*) significa dirigir hacia fuera, conducir fuera de lo propio, fuera de lo mismo, hacia lo otro, lo extraño. Y, sin embargo, ¡qué poco nos sometemos a la impronta de lo ajeno! O ¿no es cierto que, las más de las veces, evitamos detenernos en los párrafos que nos resultan más abstrusos, más difíciles, más extraños, menos... familiares? Pues, ciertamente, éstos son los que más esfuerzo requieren: una detención, un cambio de mirada, un cambio de dirección que no siempre estamos dispuestos a realizar por... ¿falta de tiempo? El tiempo, compañeros, es algo que únicamente tenemos mientras estamos vivos. Y lo que sé es que cuando nos detenemos, por ejemplo, en la lectura de una novela japonesa o en la escucha de una música india, aprendemos de ello que hay un sinfín de matices que nuestra cultura, que se ha erigido sobre la modalidad cuantitativa y ha despreciado tradicionalmente la cualitativa, no ha sido capaz de transmitirnos. No obstante, seguimos empeñados en no dar entrada, en nuestros Departamentos, a otro tipo de Filosofía que no sea la occidental (o, cuando lo hacemos, es por la puerta trasera, con condescendencia y suspicacia). Y es que la endogamia, en la Universidad, no lo es sólo de personal, lo es también de contenidos.

Bien podría ser que lo ético, en la Universidad, pasase por el cultivo de cierta humildad, la que consistiese, entre otras cosas, en reconocer y en enseñar que el mundo no está dado ni está por descubrir, sino que se construye. Que la llamada "realidad" es aquello que se nos ofrece poniendo a prueba nuestra capacidad de imaginar y construir modelos.

A los alumnos, concretamente a los de Filosofía, en efecto, se les defrauda de muchas maneras y a muchos niveles. Se les defrauda cuando se burlan sus iniciales expectativas de conocimiento con la desidia que nos hace contabilizar los minutos de clase procurando que sean menos o convirtiendo las clases en ejercicios de egomanía; se les defrauda cuando la hora de clase viene a ser un anecdotario y su hoja de apuntes se queda en blanco porque no hay, en lo que se cuenta, ningún contenido digno de reseñarse; se les defrauda cuando se les alecciona en una Verdad cualquiera (religiosa, metafísica o científica) en vez de mostrarles por qué y cómo las conclusiones de un sistema teórica son requeridas necesariamente por las premisas de las que parte.

Los alumnos llegan a las aulas creyendo que se les va a enseñar el sentido del mundo y de su propia existencia. Lógicamente, pronto se desencantan, pero no se les suele decir que el desencanto es el inicio del viaje, que el trabajo consiste precisamente en persistir en ello. De esto no se les suele advertir porque implica una subversión del ideal educativo que es, qué duda cabe político. O ¿no esta-

mos hablando de formación cuando hablamos de educación? ¿No estamos hablando de dirigir la mirada, de enseñar a mirar desde un cierto punto de vista? ¿No estamos enseñando a mirar como a nosotros nos han enseñado? ¿Podríamos acaso hacer otra cosa? Pues, sí, podríamos. Pero eso sería sembrar el desorden. El desorden que es necesario, no obstante, para cualquier renovación, para evitar la degeneración de lo mismo, la pérdida de significado que adviene cuando algo se repite demasiado. La repetición es una manera bien conocida de anular significados, no tienen más que hacer la prueba: contemplen su mano repitiendo la palabra que la nombra: *mano, mano, mano mano mano mano manomanomanomano...* Llegará un momento en que desaparecerá la *mano* y no sabrán *qué* es lo que están contemplando. Algo permanecerá ante sus ojos porque, por supuesto, las cosas no son los conceptos que las nombran, algo permanecerá ante sus ojos, pero no sabrán decir el *qué*; el nombre habrá perdido su sentido.

Educar a la manera platónica, enderezando la mirada, ese mirar "correcto" que se suponía ser el legado del filósofo implica saber cuál es la dirección correcta y, lo que es más, implica creer que hay una dirección correcta y que ésta puede ser conocida. Sin embargo, extrapolando aquello que el filósofo budista Nagarjuna aplicaba al conocimiento de lo que llamaba la "verdadera realidad", podríamos decir de la mirada correcta a) que no la hay, b) que si la hay, no puede ser conocida, y c) que si es conocida, no puede ser enseñada.

¿Quiere esto decir que sería mejor dejar de hablar? Puede (empezando por mí, claro, aunque, ya saben: *parar rompe la regla...*), pero el silencio, ese silencio que es el anverso de la palabra no arregla gran cosa, pues la voluntad de palabra sigue latiendo en él, su ausencia la convoca: la ausencia siempre lo es de una presencia porque la ausencia es ante todo un estado de conciencia. Hablar, pues, pero lo justo. Lo justo para transmitir... ¿el qué?, ¿lo que hemos aprendido? Recordemos que Aristóteles consideraba que no es ético no enseñar lo que uno ha aprendido, pero ¿es así siempre?

parar rompe la regla...
oyente viviente...
el oyente no es ciego...
Seguir obedece otra regla...
una frase nominal...
oyente involucrado...
¿quién ciega ratones?
por favor repita
por favor repita
por favor repita

Tal vez sea éste, ya, el momento de callar.

A menudo es más interesante atender a la forma del texto que a su contenido; el ritmo de un escrito, su respiración dice a veces el contenido del mismo mejor que lo que cuenta. Ocurre algo parecido con el habla: es generalmente más interesante atender a la actitud que genera el discurso en el hablante que a los contenidos del mismo, porque los contenidos tienen, muy a menudo, poco que ver con lo que realmente se quiere decir. Eso, cuando se tiene algo que decir, claro.

La forma no es el formalismo, tampoco es un añadido, un recubrimiento o un artificio decorativo; por "forma" entiendo aquí el *modo*, esto es, el ritmo, la secuencia vibratoria. En ese sentido, la forma es el contenido. Atendiendo a la forma podemos conocer el contenido más allá del mismo o, incluso, en contra o a pesar del mismo. El *cómo* dice el *qué*, lo comunica. ¿Qué comunicaremos en el modo académico? ¿Qué habrá de comunicarnos el ritmo plano, monocorde de las "proposiciones con sentido"?

Una frase nominal... por favor, repita...

Tal vez, *repito*, ¿sea éste el momento de callar?

Hemos repetido hasta la saciedad. La historia del pensamiento es la historia de la repetición. Hacemos de la repetición, creencia y de la creencia, saber y del saber, sentimientos, estados interiores, emociones... cultura. Tal como decimos, así sentimos. Sentir es pensar. Palabras-sentimientos. Razón senti-mental. Palabras que dicen comportamientos y al decir los dictan. Dicción, diccionario: cultura. Cultivamos las palabras y ellas germinan, crecen, y las hacemos ritual, las repetimos. Y crece un mundo, un mundo en el que creer. Y creemos. Y porque la creencia ha de instituirse, las hacemos sentimiento: decimos el sentir, lo dictamos. Y vivimos al dictado. Consensuados. Con-sentidos. Convivimos. Y he aquí que nos acostumbramos: lo dictado se nos vuelve costumbre... *ethos*.

¿Quién ciega ratones?

Ciega ratones el político: el educador: el funcionario del Estado, aquel que habla sin decir, aquel que dice lo que se dice, aquel que repite lo que otros han dicho.

Ciega ratones aquel que aburre con retóricas vanas, aquel que mata lentamente de tedio y decepción con tal de cobrar el *plus* de productividad.

Ciega ratones aquel, también, que inculca el virus de la Verdad administrando transfusiones de plasma conceptual a quienes se sienten enfermos de sin-sentido. Aquel que ofrece paraísos sistemáticos a los heridos de vida. Aquel que inyecta, como un orgullo de raza, la intelectualidad que encubre nuestra miseria: nuestra ignorancia.

Tanta es nuestra ceguera que no distinguimos quienes son, realmente, los ratones ni quién está corriendo... *oyente involucrado / el oyente no es ciego / oyente no ratones / oyente viviente...*

En el ámbito filosófico, a estas alturas no hay razón suficiente para guiar si no es en la descreencia. En mis clases yo solía a menudo sorprender a los alumnos cuando, en los momentos en los que les veía más entusiasmados e identificados con un tema, les advertía contra la inclinación a creerse lo que les contaba: no crean nada de lo que les cuento, les decía, ni cuando les hablo de una teoría cualquiera, ni cuando les hablo por mí misma. Sigo pensando que es un buen principio.

Déjenme que, para terminar, les lea un pequeño párrafo que, de entre todos mis escritos, es de los pocos que aún suscribiría:

"Descreer. Descreer. Eliminar el lastre de todas las creencias. Ése es el umbral del vacío, la puerta que conduce al interior que es centro y superficie.

No os convenceré. No es un combate la enseñanza. Han venido a combatir, pero he aquí que el enemigo les dice "No creáis nada de lo que os he dicho, no creáis lo que os cuento." Ésta es la primera lección de filosofía; también será la última. Entre la primera y la última enseñaré lo que otros han pensado y han creído. Nadie puede entrar en el reino de la filosofía si no es sabiendo esta lección, la primera y la última. Ya no. Nunca más. Hemos creído demasiado. Hemos matado demasiado. Es hora de hacer limpieza. Que la nada espera a ser probada.

Y luego, desde la nada, todo. Todo ha de ser construido, por gusto o por utilidad, ya nunca más por creencia."³

Chantal Maillard es filósofa y poeta

³ En *Filosofía en los días críticos*: diarios 1996-1998. Ed. Pre-Textos.