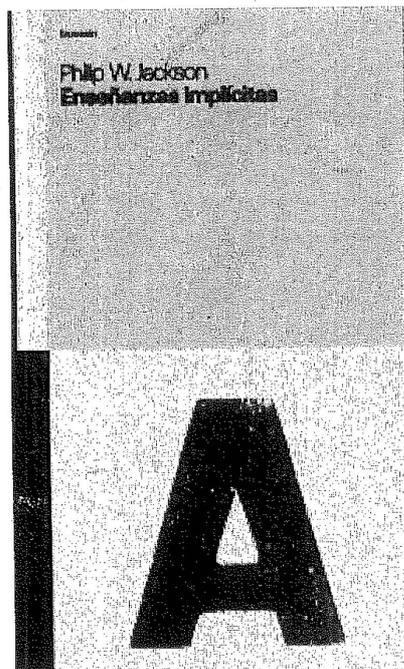


Enseñanzas implícitas

Philip W. Jackson



Editorial Amorrortu

Colección: *Agenda educativa*

Directora: Edith Litwin

Buenos Aires, 1999

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE GENERAL

Presentación, <i>P. Michael Timpane</i>	11
Prefacio	13
Agradecimientos	17
1. Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza	21
Reflexiones sobre la sensación de estar en deuda con un antiguo maestro	
2. En busca del corazón de la manzana	45
Reflexiones sobre el maestro de un poeta	
3. “Haz que tus dones fructifiquen”	65
Aprender a verse y a buscarse en un salón de primer grado	
4. Lo que la enseñanza hace a los docentes	89
Una historia personal	
Epílogo	131
Referencias bibliográficas	139

1. DONDE TRATO DE REVELAR LAS MARCAS DE UNA ENSEÑANZA

Reflexiones sobre la sensación de estar en deuda con un antiguo maestro

La señora Theresa Henzi fue mi profesora de álgebra del primer año del colegio secundario en Vineland, New Jersey, en 1942. Era una mujer corpulenta, más baja que el promedio, de apariencia casi regordeta y de vestir poco distinguido –vestidos inclasificables con el dobladillo a media pierna, alfiler de camafeo en el cuello y zapatos “discretos” de tacón bajo y cordones–. Tenía tobillos gruesos y llevaba unos anteojos octogonales sin marco cuyos cristales reflejaban la luz la mayor parte del tiempo, lo cual hacía difícil leer la expresión de su mirada. Tenía una cara redonda y agradable enmarcada por un pelo castaño ondulado, vetado de gris. Supongo que aquel año en que fue mi profesora tendría unos cincuenta y cinco años o quizás algo más.

Lo que recuerdo más vívidamente de las tempranas clases matutinas de la señora Henzi es el modo que tenía de revisar las tareas para el hogar, que nos había asignado. Hacía pasar a la pizarra, situada al frente del aula, a tres o cuatro alumnos para que estos resolvieran los problemas que nos había encargado el día anterior. Normalmente se trataba de ejercicios de ecuaciones extraídos del libro de texto en los que se pedía simplificar las operaciones y despejar el valor de x . La señora Henzi, de pie junto a la pared opuesta a las ventanas, con sus anteojos resplandeciendo por el reflejo de la luz, leía el problema en voz alta para que los estudiantes que estaban junto a la pizarra lo copiaran y resolvieran mientras el resto de la clase observaba. A medida que cada alumno terminaba sus cálculos se volvía hacia la clase y se corría un poco para permitir que los demás vieran su trabajo. La señora Henzi revisaba cuidadosamente cada solución (como hacíamos todos los demás que nos hallábamos sentados), y prestaba atención no sólo al resultado sino también a cada paso dado para llegar a él. (Todos los cálculos debían exponerse en detalle sobre la pizarra.) Si todo estaba bien, la profesora enviaba al alumno de regreso a su banco con una palabra de elogio y asintiendo brevemente con la cabeza. Si el alumno había cometido un error, lo instaba a revisar su trabajo para ver si él mismo podía descubrirlo. “Allí hay algo que está mal, Robert”, decía. “Míralo de nuevo.” Si después de unos pocos segundos de escrutinio, Robert no podía detectar su error, la señora Henzi pedía un voluntario (normalmente se ofrecían muchos voluntarios) para que señalara dónde se había equivocado su desventurado compañero.

La parte más memorable de esta rutina diaria habitualmente ocurría en medio de cada una de esas rondas de cálculos en la pizarra antes de que mi siquiera el más veloz de los alumnos hubiera terminado su trabajo. En algún momento, la señora Henzi ladraba una orden que ya se había convertido en hábito. Sin embargo, el instante preciso en que la daría siempre era inesperado, además el volumen de esa exclamación hacía que toda la clase reaccionara con un sobresalto. “¡MUCHO OJO!”, tronaba. Al principio, rara vez estaba uno seguro de a quién se dirigían esas palabras, si es que se dirigían a alguien en particular. A menudo sonaban como si estuvieran destinadas a todos nosotros. Pero otras veces la dirección de la mirada de la señora Henzi hacía evidente que ella había detectado un error en el desarrollo del ejercicio y advertía al perpetrador que estaba por descarriarse y que marchaba hacia un Waterloo algebraico. Como no siempre estaba claro cuál de los alumnos era el que había cometido la falta, el efecto de cada una de esas exclamaciones, además de sobresaltar a todos, era impulsar a quienes permanecíamos sentados a examinar con renovado fervor la pizarra en busca del error que la señora Henzi con su mirada de rayos X parecía haber captado casi antes de que se cometiera.

En respuesta a esas advertencias inesperadas, los alumnos que se hallaban junto a la pizarra no siempre mejoraban su atención. A veces, uno o más de ellos, convencidos de ser el blanco del estallido de la señora Henzi, volvían a revisar los cálculos que ya habían completado y en el proceso se ponían tan nerviosos que terminaban agregando errores donde no habían cometido ninguno. Aun cuando no pudieran encontrar ninguna falla en el trabajo previo, a veces persistían en su búsqueda durante algún tiempo antes de volver al punto adonde habían dejado, y a todo esto perdían un buen rato. No obstante, en una perspectiva más general, la exclamación de la señora Henzi ejercía un efecto positivo. Cada vez que ella repetía aquel estribillo “¡MUCHO OJO!”, era la clase, en su conjunto, la que elevaba su nivel de atención.

El recuerdo de lo que ocurrió durante aquel año en la clase de la señora Henzi se ha vuelto ahora borroso e impreciso en su mayor parte. Recuerdo que hacíamos muchos ejercicios sentados en nuestros asientos y creo que semanalmente, los viernes, se nos tomaba un examen, por lo menos eso es lo que mi memoria me permite evocar en cuanto a hechos específicos. Es bastante extraño que no retenga yo ninguna imagen visual de la señora Henzi en el acto de realizar lo que hoy a veces se conoce como “enseñanza frontal”, es decir, el profesor de pie frente a la clase, con una tiza en la mano, dando instrucciones directas sobre cómo hacer esto o aquello. Trato de imaginármela en esa postura, que –estoy seguro– ella debe de

haber adoptado en innumerables ocasiones, pero todo lo que obtengo es esa imagen de la señora Henzi parada a un costado del aula supervisando la revisión diaria de las tareas que habíamos realizado en casa, con los cristales de sus lentes octogonales relampagueando como dos espejos gemelos al reflejar la luz de las ventanas. Al mismo tiempo puedo recordar con facilidad una considerable cantidad de sustancia académica de lo que ocurrió aquel año. Recuerdo, por ejemplo, varias de las reglas que empleábamos para resolver las ecuaciones. Esa era la manera en que se enseñaba álgebra por aquellos días o por lo menos esa era la manera en que la aprendíamos. No se hacía ningún esfuerzo por inculcarnos el entendimiento que hoy procuran los profesores de matemática. Aprendíamos a resolver ecuaciones y punto. Y lo hacíamos aplicando reglas. "Separar en términos", "Simplificar las expresiones", "Eliminar los paréntesis", "Cambiar de signo al pasar al otro lado", eran algunas de esas reglas. Tales máximas eran bastante fáciles de recordar y lo lindo era que surtían efecto. Uno nunca se molestaba en preguntar por qué. Lo fundamental era "averiguar el valor de x " y, mientras uno llegara a la respuesta correcta, ¿a quién le importaban los principios sobre los que se basaba esa respuesta? Años después, cuando fui a la universidad, comencé a comprender por qué algunas de aquellas reglas que había aprendido en el colegio secundario funcionaban tan bien como lo hacían. Pero mientras duró mi permanencia en la clase de la señora Henzi, el álgebra era como un automóvil que uno podía conducir sin saber nada en absoluto de lo que ocurría debajo del capó.

En el término de unos pocos meses logré convertirme en un conductor bastante bueno de la máquina de "averiguar el valor de x " de la señora Henzi. Terminé el año con un sobresaliente en álgebra y, lo que es más importante, salí de aquella experiencia con el firme deseo de continuar estudiando matemática. (Ese deseo fue temporalmente aplastado al año siguiente, es triste decirlo, pero no hace falta relatar aquí los detalles de ese capricho del destino; baste mencionar que, retrospectivamente, culpo de ello a una mala enseñanza.) ¿Qué parte le correspondió a la señora Henzi en mi éxito inicial y en alimentar mi deseo de saber más matemática? ¿Qué más, aparte de las reglas de álgebra, aprendí durante su tutela? La verdad es que no lo sé con certeza. Aquel año la señora Henzi fue, sin reservas, mi profesora favorita, eso lo recuerdo con claridad y muchos años después seguía refiriéndome a ella como tal. En realidad, aún hoy ciertamente la incluiría entre los profesores más memorables que tuve a lo largo de mi vida. Pero, con absoluta honestidad, no estoy del todo seguro de las razones por las cuales la recuerdo tan vívidamente ni de por qué sigo pensando en ella, tantos años después, con una mezcla tan curiosa de simpatía y desconcierto. Que aquel año yo aprendiera mucho de álgebra seguramente tuvo alguna relación con la parte de la simpatía; no guardo dudas en ese sentido. Pero me sorprendería que la explicación concluyera allí. Es más: creo que sería difícil determinar qué fue primero, si mi agrado por la señora Henzi o el éxito que obtuve dominando la materia que ella enseñaba. Sospecho que ambas cosas estuvieron estrechamente entrelazadas y no tengo la menor idea de cómo desenmarañarlas. No obstante, me siento impulsado a reflexionar sobre esa maraña y sobre todos los sentimientos que aún experimento asociados al recuerdo de la señora Henzi. Me parece que tales cuestiones conciernen a ciertos aspectos cruciales de la enseñanza que rara vez se indagan. También conciernen a un asunto mucho más ambicioso: en el plano nacional, ¿cómo concebimos a nuestras escuelas y la misión que estas deben cumplir?

En la raíz de mi incertidumbre sobre cómo interpretar mi persistente recuerdo de la señora Henzi y los sentimientos mezclados que lo acompañan, subyace la profunda sospecha de que lo que aprendíamos en su clase no se limitaba en modo alguno al álgebra. Al mismo tiempo, sin embargo, como ya lo reconocí, no puedo describir ese aprendizaje adicional (si es que se lo puede llamar así), del mismo modo en que puedo describir mi conocimiento de álgebra, como tampoco puedo afirmar con seguridad que en realidad existió. Entonces, ¿por qué persisto en pensar que sí?

Sigo creyendo en la adquisición de ese aprendizaje adicional en parte porque sé que así es como opera la influencia humana. En otras esferas de mi vida, a menudo tuve la experiencia de advertir tardíamente que alguien o algo me había dejado su huella sin que yo lo supiera. Seguramente esto es algo que nos ha ocurrido a todos. ¿Quién no se ha sentido impulsado en uno u otro momento a decir algo así como: "Sólo ahora me doy cuenta de lo que tal y cual significó para mí" o "Ahora veo cuánto cambié desde que ocurrió aquello"? A veces esta toma de conciencia es más casual y no la acompaña la sensación de haber descubierto las fuerzas ocultas que nos formaron. Nos encontramos charlando sobre algo y súbitamente nos damos cuenta de que utilizamos una expresión que pertenece a un amigo o a una relación cualquiera, o, de manera aún más sutil, alguien hace ese descubrimiento por nosotros. "Parecías tu madre cuando dijiste eso", nos señala la persona que está con nosotros y, "Entre paréntesis, ¿te diste cuenta de que te mordisqueas el labio cuando estás preocupado, exactamente como hacía ella?". Tales experiencias habitualmente nos sorprenden. Si nos molestáramos en examinarlas un poco más tal vez terminaríamos preguntándonos qué otras cosas hemos heredado de la misma fuente o de otros y aún no hemos descubierto. ¿Qué otras fuerzas

modeladoras han influido en nuestra vida y todavía no lo sabemos? ¿Estarán entre ellas nuestros maestros casi olvidados? ¿Estará incluida la señora Henzi?

Era muy seria. O por lo menos así la recuerdo. Ciertamente el *álgebra* no era broma. Y no se hacían chistes en su clase. ¿Qué puede tener de divertido averiguar el valor de x ? Los chistes se hacían en el patio o en el autobús de camino a la escuela. A veces sus vestigios eran contrabandeados hasta el aula y pasaban de escritorio en escritorio o eran telegrafados por todo el salón a través de una red no demasiado sutil de guiños, susurros y risitas disimuladas. Pero tales intercambios rara vez se prolongaban. Pronto teníamos que dedicarnos a los quehaceres formales. “Esther, Raymond, Paul y Phyllis. A la pizarra, por favor”, decía la señora Henzi. Y mientras los cuatro pasaban al frente, el resto de nosotros, salvo unos pocos impacientes y solícitos castores, lanzábamos un suspiro de alivio y agradecíamos a nuestra buena estrella que nos había permitido evadir el inflexible escrutinio del ojo penetrante de la señora Henzi, por lo menos en la primera ronda. De todos modos, nuestro turno pronto llegaba.

¿Era eso lo que nos enseñaba la señora Henzi? ¿A tomarnos seriamente el álgebra? ¿O fue la propia álgebra la que nos enseñó tal cosa? Si así fuera, sin duda la señora Henzi reforzó esa enseñanza. En su clase no se perdía el tiempo en bromear. A nadie se le ocurría simular que sabía la respuesta si no la sabía. Y, por supuesto, esa era la parte más hermosa de la materia, o por lo menos así me parecía a mí en aquella época. Siempre había una respuesta, y una respuesta correcta. Todo era tan imparcial. No tenía importancia quién fuera uno ni con cuánta nitidez escribiera en la pizarra ni con qué suficiencia sonriera al terminar su trabajo y volverse hacia la profesora. Allí estaba el resultado para que todos lo vieran: $x = 6$. ¿Estaba bien? ¿O estaba mal? Tema que ser una cosa o la otra. No había ningún “si” ni ningún “pero” ni ningún “tal vez”. ¿Era esa una de las enseñanzas implícitas? Quizá, pero es difícil comprender por qué esa enseñanza tenía mucha más fuerza en una clase de álgebra que, por ejemplo, en una clase de aritmética de primer grado. El hecho de que dos más dos siempre es cuatro y nunca cinco nos enseña tanto sobre la precisión y la imparcialidad de los números como puede hacerlo cualquier lección de álgebra. O por lo menos es lo que parece.

Tal vez una comprensión más esencial tenía algo que ver con el hecho de darse cuenta de que las cosas difíciles pueden llegar a ser fáciles si uno las va dominando paso a paso. Porque ciertamente en la clase de la señora Henzi también aprendíamos eso. Nuestro dominio del álgebra avanzaba lenta y firmemente, como un tren que recorre una vía gradualmente ascendente. Había pocos huff y puff y la pendiente apenas se advertía. Pero si uno perdía un día o dos ¡BRUM!: el camino hacia la recuperación se empinaba en un ángulo que hacía acelerar los latidos del corazón. Por lo tanto, sólo unos pocos perdían alguna clase si podían evitarlo, y si la perdíamos, tratábamos de que algún compañero nos diera las tareas asignadas para el hogar junto con una explicación sobre el modo de resolver el conjunto de ecuaciones cada vez más complicadas.

Cuando yo me sentaba en casa a hacer las tareas después de la escuela, normalmente hacía primero las de álgebra. No recuerdo ahora si era más agradable completarlas que a las tareas de las demás materias o si yo tenía más miedo a las consecuencias si no las hacía; lo que recuerdo bien es que no era una buena idea rehuir las tareas de álgebra, independientemente de qué quedara sin hacer. ¿Debo aprobar o culpar a la señora Henzi por ordenar de ese modo mis prioridades? En cierto sentido, ciertamente. ¿Se transfirió ese hábito de dejar muy rara vez de cumplir mis tareas de álgebra a las demás asignaturas escolares y posiblemente hasta a mi vida en general? ¿Quién sabe? Por cierto, álgebra no era la única materia en la que yo cumplía mis tareas debidamente. ¿Qué huella dejó —si es que dejó alguna— la realización responsable de aquellas tareas en mi carácter? ¿Cómo podríamos responder a semejante pregunta? ¿Por qué querríamos responderla? ¿Qué diferencia habría?

El *Tractatus* de Wittgenstein termina con las siguientes palabras: “Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen” (“Aquello de lo que no podemos hablar, debemos pasarlo por alto en silencio”). Parece un buen consejo. Quizá deberíamos tomarlo al pie de la letra al referirnos a personas como la señora Henzi y a su influencia real o imaginada. Ya que somos incapaces de hablar de esa influencia con alguna certeza, ¿por qué no dejarla pasar en silencio?

Por supuesto, eso es precisamente lo que hacemos la mayor parte del tiempo. ¿Con cuánta frecuencia pensamos en los cambios que marcaron —si es que marcaron algunos— tales docentes en nuestra vida? ¿Con cuánta frecuencia piensan los propios docentes en esos términos? Tiendo a suponer que no muy a menudo. En realidad, sospecho que la mayor parte de los adultos apenas si recuerda los nombres de muchos de los docentes que tuvieron a lo largo de su vida, y que aún menos pueden señalar con precisión lo que aquellos tutores ahora anónimos pueden haber hecho por ellos durante los meses o hasta los años de su tutela. ¡Oh!, por supuesto, hay notables excepciones. Algunas personas son capaces de recordar a cada uno de los docentes que tuvieron y quizá todos podamos recordar a uno o dos docentes excepcionales (o más, si fuimos afortunados), aquellos que marcaron, como decimos, “un cambio real en nuestra vida” y que tal vez lo hicieron con una precisión tan dramática que todavía podemos rememorar el hecho específico o las palabras

exactas que marcaron ese cambio. Pero de los docentes promedio, adocenados, de esos cuyos nombres podemos haber olvidado, ¿qué se puede decir aparte de que “los tuvimos” en tal o cual materia o en tal o cual año?

No obstante, ¿hay mucha diferencia con el resto? La señora Henzi fue sin duda una de esas docentes memorables de las cuales la mayoría de nosotros tuvo unas pocas si fue afortunado. Sin embargo, cuando hoy trato de encontrar indicios de su influencia, no puedo decir con certeza qué le debo, si es que le debo algo. Todo lo que se me aparece es ese tonto asunto de que ella solía exclamar “¡MUCHO OJO!” cuando los alumnos revisaban las tareas para el hogar en la pizarra. ¿Cómo deberíamos tomarlo? ¿Deberíamos considerarlo una prueba de mi débil memoria o es posible que yo me engañara a mí mismo todos estos años y que la señora Henzi no ha ya tenido en mi vida un rol más importante que el que tuvo la señorita cómo-se-llamaba que enseñaba inglés en segundo año del mismo colegio secundario o el señor no-se-cuánto-stein que enseñaba física?

Por cierto estoy dispuesto a aceptar la posibilidad de que yo haya estado engañándome a mí mismo durante todo este tiempo, entregándome a una forma de sentimentalismo decididamente pasada de moda y que a esta altura de mi vida ya debí superar, pero antes de relegar a la señora Henzi a la lista de los profesores cuyos nombres uno ya no puede recordar, me siento impulsado por una obra filosófica que leí recientemente a intentar otra perspectiva. Para poder adoptarla debo apartarme de mis recuerdos de la señora Henzi y de mis pensamientos sobre tales recuerdos, por lo menos a una distancia que me permita advertir la semejanza que tienen con un fenómeno muy conocido e históricamente significativo con el que todo adulto educado está familiarizado al menos casualmente. Me refiero a la tradición de escepticismo que aflora de forma recurrente en la historia de la filosofía y lo ha hecho durante milenios.

En el marco de lo que se llama la “filosofía moderna”, Descartes es la persona con la que la mayor parte de nosotros asocia inmediatamente el escepticismo como punto de vista. Todo estudiante secundario conoce su famoso “cogito ergo sum” por haber sido esta frase la defensa última interpuesta por el filósofo francés contra la insidiosa invasión de una duda que lo consumía todo. Pero difícilmente el escepticismo terminaría con Descartes. De una forma u otra continuó perturbando el sueño de casi todos los filósofos importantes desde aquellos días hasta los nuestros. Además, como una especie de dolencia física, el escepticismo no es en modo alguno privativo de los filósofos. Se sabe que, en diferentes versiones, ha atacado a críticos literarios, a analistas políticos y a artistas de todo tipo. Los deconstructivistas actuales, que ponen el foco de la duda en la significación correspondiente a las palabras, son sus víctimas más recientes. Es más, el escepticismo tiene un modo no sólo de desbordar sus límites e invadir otras esferas del pensamiento humano, sino también de propagarse como un reguero de pólvora allí donde puede asirse.

Comentando esa ingobernabilidad en lo que concierne a la explosión de ironía (una forma de escepticismo) que hay en la literatura, Paul de Man (1983) observa:

“En el momento en que la inocencia o la autenticidad de nuestra sensación de estar en el mundo se pone en tela de juicio, entra en acción un proceso para nada inofensivo. Este proceso puede comenzar como un jugueteo casual con una hebra suelta del tejido, pero pronto toda la textura del yo se desenmaraña y deshace por completo. Todo el proceso se da a una velocidad inquietante. La ironía posee una tendencia propia a ganar impulso y a no detenerse hasta haber completado plenamente su trayecto; desde la breve y aparentemente inocua [y hasta potencialmente terapéutica] revelación de un pequeño autoengaño, pronto alcanza las dimensiones de lo absoluto” (pág. 215).

Aunque la duda escéptica se ha presentado con variadas formas en distintas épocas, dos de sus formas más conocidas en filosofía son las que ponen en tela de juicio la realidad de un mundo exterior y la existencia de otras mentes. La más radical de las dos es el escepticismo respecto de la existencia del mundo exterior que afirma nuestra incapacidad de entrar en contacto directo con una realidad exterior a nosotros justamente porque sólo podemos experimentar el mundo a través de nuestros sentidos. El escepticismo acerca del *alter ego* sostiene que somos incapaces de experimentar el mundo *de los otros* desde otra perspectiva que no sea la propia, una condición que inevitablemente cuestiona la validez de lo que los demás nos cuentan sobre sus experiencias y, en última instancia, cuestiona la realidad de su vida psíquica, que es sobre lo que aparentemente nos informan. Difícilmente este sea el lugar adecuado para ofrecer siquiera un panorama de manual elemental sobre un tema tan importante, pero existen otros dos rasgos de la posición escéptica que merecen un breve comentario.

El primero es que las dudas del escéptico son contraintuitivas. A la mayor parte de la gente le dan la impresión de ser un ataque contra el sentido común. En realidad, esa es la impresión que casi siempre causan a los propios escépticos. Y ahí está precisamente la fuente de su atracción y también de su revulsión. Por un lado, parecen ridículas; y por el otro, lógicamente convincentes. David Hume (1969 [1739]) una vez

comentó de manera memorable lo que le había provocado el pensamiento escéptico y cómo lo había afrontado. Esos pensamientos, decía:

“me impresionaron tanto y enardecieron mi cerebro hasta el punto de que estoy dispuesto a rechazar toda creencia y todo razonamiento, y no puedo considerar que ninguna opinión sea más probable o más admisible que otra. ¿Dónde estoy o qué soy? ¿A qué causas debo mi existencia y a qué condiciones regresaré? ¿Los favores de quiénes debo solicitar y la ira de quiénes debo temer? ¿Qué seres me rodean? y ¿sobre quién tengo influencia o quién ejerce influencia en mí? Me siento confundido por todas estas preguntas y comienzo a percibirme en la más deplorable de las condiciones imaginables, rodeado por la más profunda oscuridad y completamente privado del uso de mis miembros y mis facultades.

“Por fortuna ocurre que, puesto que la razón es incapaz de disipar estas nubes, la naturaleza misma satisface ese propósito y me cura de esta melancolía filosófica y este delirio, ya sea aflojando esta inclinación del espíritu, ya sea mediante alguna distracción que impresiona vívidamente mis sentidos, lo cual destruye todas estas quimeras. Ceno, juego una partida de backgammon, converso y me regocijo en compañía de mis amigos; y cuando, después de tres o cuatro horas de esparcimiento, reanudo estas especulaciones, estas parecen tan frías, tan forzadas y ridículas que ya no puedo encontrar el entusiasmo para continuar adentrándome en ellas” (pág. 316).

¡Vaya con la celebrada cura de Hume! Un remedio seguro para los aficionados al backgammon, supongo. Otros procuraron disipar ese tipo de dudas, propias o de aquellos escépticos con quienes conversaban, pateando guijarros, pellizcándose o levantando un puño ante la nariz de su oponente gritando: “¡Mira!”. En suma, la propensión natural parece ser desembarazarse de tales aprensiones mucho antes de que estas se apoderen de nosotros o, si ya nos han atrapado, liberarnos de ellas en cuanto las circunstancias lo permitan. Como lo ilustra claramente el ejemplo de Hume, es sabido que la proximidad de un amigable *pub* ayuda.

Un segundo rasgo del escepticismo como posición filosófica, que quiero resaltar, es que el escéptico no pone en duda nuestra *creencia* en un mundo exterior o en las mentes de los otros, sino nuestro *conocimiento* de que tales cosas existan. La duda, en otras palabras, es fundamentalmente epistemológica. No es una expresión de incertidumbre sobre la manera en que nos *gustaría* que fueran las cosas ni sobre *cómo* nos parece que son. Antes bien, concierne a las enunciaciones sobre la realidad y a los fundamentos del conocimiento que tenemos de ella.

Entre los múltiples esfuerzos encaminados a despejar las dudas del escéptico, una solución muy reciente es la propuesta por Stanley Cavell, el filósofo de Harvard cuyos escritos prueban la relación entre filosofía y literatura. Fueron precisamente las ideas de Cavell las que me hicieron reflexionar sobre una posible conexión entre mis propios recelos sobre la influencia ejercida por la señora Henzi y aquellas dudas clásicas que perturbaron a los filósofos a través de los siglos. Difícilmente sea este el lugar adecuado para desarrollar una exposición sobre el manejo que Cavell hace de la cuestión del escepticismo, que resulta ser el eje central de todos sus escritos, pero tengo que decir una o dos palabras sobre la tendencia general de su argumentación.

En esencia, Cavell recomienda abandonar todo esfuerzo por refutar el escepticismo radical de un plumazo. En cambio, nos insta a aprender a vivir con las dudas recurrentes que periódicamente desencadenan la angustia del escéptico. Al mismo tiempo, nos ofrece una interpretación de aquellas dudas, que busca averiguar lo que podría llamarse su naturaleza patológica, una interpretación, desafortunadamente, demasiado complicada para que nos internemos a fondo en ella en esta ocasión. A lo que deberíamos renunciar, concluye Cavell, es a la idea de un conocimiento irrefutable. En su opinión, ambos tipos de escepticismo hacen demandas irrazonables. “Puesto que no podemos saber que el mundo existe”, sostiene, “su presentación ante nosotros no puede ser una función del conocimiento. El mundo debe ser *aceptado*; así como la presencia de otras mentes no debe ser conocida, sino reconocida” (Cavell, 1976, pág. 324).

Aceptar el mundo y reconocer la presencia de los otros. Esa es la esencia del consejo de Cavell. ¿Cómo se logra eso? Actuando responsablemente, expresando abiertamente el sentido que uno tiene de la afinidad con los demás. “¿No podría ser”, se pregunta Cavell (1979) retóricamente,

“que precisamente ese estado del mundo fortuito, sin padre; que precisamente esa radiación de relaciones, de mis preocupaciones y compromisos, me proporcionen el ámbito en el que mejor pueda expresarse mi conocimiento de los demás? Precisamente *eso*: digamos, esperar a alguien para tomar el té; o retribuir un favor; o despedirse cariñosamente de alguien; ir de compras, de mala gana o con alegría, para un amigo que está en cama con un resfriado; sentirse reprendido y sentir que sería humillante admitir ese sentimiento; simular no comprender que el otro ha interpretado mi expresión —con cierta razón— como si esta hubiese querido decir algo más de lo que yo sinceramente quería significar; refugiarse en el seno del matrimonio; refugiarse fuera del

matrimonio; tal vez precisamente de ese tipo de cosas se trate, en su mayor parte, el conocimiento que tenemos de los demás; o de eso se trata para mí" (pág. 439).

Michael Fischer (1989), que es un benévolo expositor de los puntos de vista de Cavell, los resume de la manera siguiente:

"El escéptico en la existencia del *alter ego* construye nuestra distancia de los otros en los términos de una ignorancia, con lo cual convierte nuestra finitud metafísica –nuestra separación de los demás– en una falla o un problema intelectual insoluble (no podemos conocerlos). Cavell, en cambio, si bien contempla nuestro solipsismo, lo concibe en los términos de un rechazo y un reconocimiento, que destacan nuestra responsabilidad recíproca con los demás, el papel que desempeñamos en lo que nos une o nos separa" (pág. 74).

Ha llegado el momento de establecer la conexión que intuyo entre el escepticismo filosófico en general, el intento de Cavell para resolverlo y mi dificultad para expresar la influencia que ejerció en mí hace tanto tiempo la señora Henzi. En primer lugar, debo apresurarme a rechazar toda pretensión intelectual que pudiera leerse erradamente en improvisado tratamiento del escepticismo filosófico. Sería francamente tonto de mi parte pretender que mis dudas sobre la influencia de la señora Henzi sean siquiera remotamente equivalentes, en importancia filosófica o en gravedad psicológica, a la denodada búsqueda emprendida por Descartes en pos de un fundamento epistemológico o a la ambiciosa lucha de David Hume por extender el territorio de la racionalidad newtoniana. Sin embargo, hay una similitud entre la postura del escéptico y la mía: el deseo compartido de tener alguna certeza, de *saber algo* en lugar de simplemente *crear* en ese algo, deseo combinado con la lacerante sospecha de que la empresa de procurar ese conocimiento es fundamentalmente errónea porque no sólo representa una afrenta al sentido común, sino que además, en el largo plazo, sus efectos son abiertamente perniciosos.

¿Esas sospechas compartidas se justifican? Así parece en el caso de las dudas del escéptico sobre la existencia de un mundo exterior o sobre la presencia de otras mentes. Pero, ¿qué podemos decir de un lugar tan común como es la búsqueda de pruebas concretas de la influencia de una antigua docente? ¿Qué hace que ese sea un afán errado? ¿Por qué debería tener efectos perniciosos? En mi opinión, lo que resulta desacertado no es la reflexión en sí misma, sino la dirección que toma esa meditación cuando introducimos la exigencia de obtener pruebas rigurosas. Es más, creo que lo que puede tener efectos perniciosos es insistir en *estar seguro* acerca de tales asuntos, lo cual se parece mucho a la pretensión de certeza del escéptico.

En este punto es donde entra en juego la solución recomendada por Cavell. Su repudio de la búsqueda del conocimiento emprendida por el escéptico me lleva a preguntarme si mi exigencia de obtener pruebas o evidencias concluyentes en estas cuestiones no es igualmente irrazonable, sin contar con que además es imposible satisfacerla. Cavell me alienta a confiar en lo que creo, a *aceptar* mis sentimientos de estar en deuda con la señora Henzi y a *reconocerlos* por otros medios que no sean el seguimiento de las huellas que pueda haber dejado en mí su legado. ¿Por qué otros medios? Mediante actos de gratitud, quizá. Enviarles una carta a los hijos de la señora Henzi, si es que tuvo hijos, podría haber sido uno de esos gestos. Comprometerme a tratar de ejercer una influencia positiva en la vida de mis propios alumnos, podría ser otro.

(Una fantasía se entremete. Por alguna razón, la posibilidad de que yo continúe la obra de mi antigua profesora y lo haga en su honor me trae el recuerdo de una oración pronunciada ante el postrado Ronald Reagan en *The Knute Rockne Story*: "Esta es por el Gipper". Me imagino a mí mismo en una postura similar, deteniéndome un instante antes de entrar en el aula. "Esta es por usted, señora Henzi", susurro con los ojos cerrados mientras giro el picaporte de la puerta. Pero, por supuesto, nunca podría hacer semejante cosa. Mi fantasía es una expresión de cinismo. ¿De dónde procede esa visión cínica? ¿Es nuestro viejo amigo Escepticismo el que me habla con una voz diferente? Me temo que sí.)

Para volver a reflexiones más sensatas, quizá la manera más eficaz que tenga yo de hacerme cargo de mi responsabilidad en estas cuestiones sea continuar meditando sobre lo que me brindó la señora Henzi, como lo estoy haciendo ahora. Tal vez si una cantidad suficiente de nosotros se dedicara a considerar estas cuestiones, alcanzaríamos una mejor comprensión de lo que todos los docentes, para bien o para mal, dejan en sus alumnos y hacen por ellos. Al menos esa es mi esperanza y la razón de que dedique todo este tiempo a un conjunto tan lejano y personal de recuerdos.

El tipo de reflexión a la que me refiero no implica necesariamente una búsqueda de pruebas concluyentes, aunque tampoco desconocería esas evidencias si existieran. Se trata más bien de llegar a apreciar algo, llegar a comprender la realidad de su significación. "Realizar" es la palabra que más se parece

a lo que propongo. ¿Qué significa realizar algo? "Hacer real y efectiva una cosa." El diccionario Webster dice: "Convertir lo imaginario o ficticio en real". También agrega: "Hacer que algo parezca real; impresionar en el espíritu como real" (*Webster's New International*, 1937, pág. 2072). Precisamente es esa conversión de lo imaginario o ficticio en real, ese hacer que "parezca real", lo que se me presenta como el punto capital de la cuestión. ¿Cómo ocurre esto? ¿Qué hace que algo tan sutil como la influencia de una persona en otra parezca real? ¿Sólo puede darse mediante la acumulación de pruebas?

Ya he dicho que creo que no y he dado como respuesta a la pregunta sobre qué da realidad a tales cosas una sola palabra: reflexión. Otro nombre para el mismo proceso podría ser: meditación. Y sin duda hay otros.

¿Cómo funciona este proceso? Bueno, tomemos como ejemplo el caso de la señora Henzi. Al pensar en la influencia que ella tuvo en mí, al meditar sobre esa influencia, en cierto sentido la he revitalizado. He contribuido a hacerla real, por lo menos para mí. He comenzado a *hacer real* (en el sentido radical de la expresión) más plenamente lo que ella hizo por mí. Lo que se siente al emprender este proceso es algo que no puede describirse en unas pocas palabras. No conozco ninguna metáfora que lo capte en toda su plenitud. Es como estar buscando un objeto y de pronto encontrarlo, pero no del todo. También se parece a descubrir algo inesperadamente, pero tampoco es eso. Por cierto no se parece a tomar algo de un arcón, ni a desenterrar el cofre de un tesoro. Es más como construir una casa en un árbol aprovechando materiales despartramados al azar en el jardín trasero y los terrenos vecinos, un proceso que, si mal no recuerdo, requiere considerables dosis de ingenio e imaginación. El resultado puede no ser resistente al agua y seguramente no será habitable en todas las estaciones del año, pero está allí, cielo santo, está allí arriba para perdurar; eso es seguro. Son testigos las ardillas y los pájaros que picotean su techo con curiosidad y exploran cautelosamente su interior.

Como hemos visto, semejantes propósitos siempre entrañan riesgos. Uno es el riesgo del fracaso, que es el mismo riesgo de volverse un escéptico, el riesgo de ver esfumarse ante los propios ojos ese sentimiento inicial de estar en deuda, como el que yo siento hacia la señora Henzi. También se corre un peligro en el otro extremo del espectro: el de crear algo que es absolutamente falso y tratarlo como si fuera verdadero, construyendo un castillo en el aire en lugar de una casa en el árbol. Este último riesgo es el antiguo peligro del autoengaño.

Esto es lo que tenemos: la duda escéptica, por un lado, y el autoengaño, por el otro; las Escila y Caribdis del proyecto constructivo por el que abogo aquí. ¿Estos riesgos son iguales y opuestos? ¿Es posible eludir a los dos?

En cuanto a la igualdad entre ambos, me parece que cuando la actitud predominante es de gratitud y afecto, como lo es en este caso, el riesgo de renunciar a ella tiene un costo mayor y consecuencias más negativas, tanto en términos psicológicos como sociales, que el riesgo correspondiente de creer lo que es falso. Por lo tanto, mucho mejor si continúo pensando afectuosamente en la señora Henzi, aunque exagere lo que ella hizo por mí, que abandonar todo pensamiento de ella. ¿Por qué digo que es mucho mejor? Simplemente porque vivir en un mundo en el que las personas piensen bien de las demás, aun cuando a veces estas no lo merezcan, resulta ser mucho más deseable que vivir en un mundo en el que no ocurra eso.

Pero aunque el autoengaño sea en estas cuestiones Preferible al escepticismo, ¿no hay posibilidad de rehuir ambos peligros? Resulta triste decirlo, pero el panorama no es muy alentador. Sí, como afirma Carvell, no es posible refutar el escepticismo de manera concluyente, la tentación de caer en su red de dudas será siempre un peligro. Escila, el legendario monstruo que amenazaba a los marinos en la Antigüedad, nunca se apartará de su roca, al menos no durante el tiempo suficiente para permitir que los seres humanos nos contemos entre quienes logran pasar por el estrecho que ella vigila. Es muy poco lo que podemos hacer en este sentido, continúa sosteniendo Cavell, salvo luchar contra sus consecuencias. A las semillas de la duda las llevamos en lo más profundo de nuestro ser.

John Dewey (1929), aunque no llega a decir que el mal del escéptico sea incurable, en su libro *The quest for certainty* alcanza, como podrán recordarlo fácilmente quienes hayan leído esa obra, una conclusión bastante semejante. "El hombre que vive en un mundo de riesgos se siente obligado a buscar seguridad", anuncia Dewey al comienzo (pág. 3). Y continúa diciendo que hay dos modos de hacerlo. Uno es "cambiando el mundo mediante la acción"; el otro es "cambiando el propio ser en emoción y en ideas" (pág. 3). Dewey elige el camino de la acción e insta a los demás a hacer lo propio. Pero en ambos casos, aun en la perspectiva optimista de Dewey, los individuos aparecemos caracterizados como seres que aspiramos casi invariablemente a una seguridad mayor y a una base más firme para nuestro hacer y acontecer, como dice el propio Dewey, de las que pueden proporcionarnos nuestros esfuerzos humanos. Lo que esto significa, en otras palabras, es que nuestro anhelo de certeza es poco más o menos insaciable, lo cual deja continuamente entreabierto la puerta al escepticismo.

¿Y qué puede decirse del autoengaño? ¿Puede acaso eludirse por completo? Al decir que no existe ninguna posibilidad de ahuyentar a Escila de su roca, hemos contestado indirectamente la pregunta referida al remolino de Caribdis. Porque si la duda es la condición con la cual debemos vivir, incluirá el riesgo de engañarnos de vez en cuando. Como en el caso de los errores de Tipo I y de Tipo II de que hablan los estadígrafos, los dos tipos de peligro se vinculan entre sí. Cuando uno se acrecienta, el otro correspondientemente disminuye, aunque ninguno desaparezca nunca por completo.

Ya he revelado mi inclinación personal cuando se trata de reflexionar sobre los efectos positivos que puedan ejercer los docentes en nuestra vida. En caso de no estar seguro de tales efectos —como hasta cierto punto ha de ocurrirnos siempre—, concedo al docente el beneficio de la duda. Esta me parece una sensata regla empírica que se asemeja a la actitud de buena intención que encuadra nuestro sistema legal y obliga a considerar inocente a toda persona hasta que se compruebe su culpabilidad. Pero, como sabemos, en nuestro sistema legal esa buena intención es sólo preliminar. Precede a la ejecución de justicia. Busca cubrir el período de indecisión durante el cual se realizan los procedimientos legales, antes de que el jurado anuncie su veredicto.

¿Qué ocurre en el caso de la enseñanza? ¿Debería aplicarse el mismo razonamiento? Bueno, sí, por supuesto. Siempre deberíamos estar preparados para retirar la confianza a los demás, incluidos los docentes, cuando las convicciones en su contra alcancen la fuerza suficiente. Con todo, cuando nos ponemos a juzgar a los docentes, nuestra buena intención habitualmente no se ve contrarrestada por un aura correspondiente de sospecha y acusación que amenace con imponerse y que por lo tanto se burle de nuestra inicial amabilidad. Después de todo, la enseñanza es una profesión en la cual quienes la practican —por lo menos en su mayor parte— quieren hacer el bien. Esto no significa, desde luego, que todos lo consigan, pero sí implica que esa búsqueda del bien que ellos emprenden no necesariamente debe verse atormentada, al menos no desde el comienzo, por la amenaza de un veredicto culpable.

Retomo la imagen de la señora Henzi por última vez. La luz de aquellos cristales octogonales que usaba continúa resplandeciendo en mi espíritu como un faro intermitente cuya fuente está ahora a años luz de distancia. ¿Qué debería hacer yo con ese resplandor intermitente? ¿Contienen algún mensaje esos puntos y rayas? ¿Me están advirtiendo ¡MUCHO OJO, PHILIP!? Eso suena muy apropiado, por supuesto. También lo sería algo referente a que no pierda el rumbo o por lo menos a que lo siga por el camino recto.

Soy *portador* de marcas del año que pasé con la señora Henzi. A esta altura, eso debería quedar profusamente aclarado. Sin embargo, cuando procuro *revelar* esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas, advierto que soy incapaz de hacerlo de un modo que convenza al escéptico, incluso, como debo reconocerlo a la luz de todo lo dicho, al escéptico que hay en mí. Lo que me hace sentir que esta incapacidad mía es importante, lo que la vincula con toda la iniciativa educativa, es que no soy el único que la experimenta. Todos la compartimos, los estudiantes, los padres, los ciudadanos en general y hasta los propios docentes; en realidad, los docentes quizá más que los demás. ¿Quién sabe? Todos, en algún nivel, estamos convencidos de que la enseñanza produce un cambio, a menudo un cambio enorme, en la vida de los estudiantes, y lo hace por alguno de los caminos que he intentado expresar aquí. Sin embargo, con frecuencia nos cuesta mucho convencer a los demás de ese hecho. Por consiguiente, cuando llega el momento de hablar del grado de eficacia con el que funcionan nuestras escuelas o de lo bien que hace su trabajo un grupo particular de docentes, parecé que olvidáramos lo que nos ha enseñado la experiencia personal y termináramos invocando pruebas tales como las notas alcanzadas en los tests de rendimiento, actitud que ignora por completo casi todo aquello sobre lo que he venido hablando y a lo que me he referido aquí. Cuando nuestra unidad de interés son las escuelas de toda una ciudad o de todo un estado o cuando se pretende desarrollar pruebas de aptitud para los docentes, aplicables en todo el país, tal vez no haya otra forma de proceder. Pero el hecho (suponiendo que sea un hecho) de que en tales circunstancias debamos limitar nuestra perspectiva hasta el punto de excluir toda consideración de la mayor parte del bien que los docentes en verdad hacen (y quizá también la mayor parte del mal) no disminuye en lo mínimo el terrible peligro que implica hacerlo.

Si en los años venideros no somos capaces de reflexionar más profundamente que hoy acerca de algunas de las complejidades que habitan el corazón mismo de la enseñanza, si no somos capaces de apreciar más plenamente el papel que pueden desempeñar y desempeñan los docentes en nuestra vida, estamos condenados a tener aquellas escuelas y aquellos docentes cuyas potencialidades formativas nunca llegan a realizarse. Esta es la premisa cuyas consecuencias continuaré indagando en los siguientes capítulos.

Listo. Finalmente, terminé. (Me doy vuelta desde la pizarra y miro a mi profesora.) “¿Está bien, señora Henzi? ¿Es esto lo que debía descubrir? ¿Es este el valor de la incógnita x en la ecuación educativa de hoy?” Ahora puedo verla, asintiendo con la cabeza, mientras el reflejo de un día soleado repite sus destellos en el cielo raso, la pizarra y el suelo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrams, M. H. (1984) *The correspondent breeze*, Nueva York: W. W. Norton.
- Blake, W. (1927) En G. Keynes (ed.) *Poetry and prose*, Nueva York: Random House
- Cavell, S. (1976) *Must we mean what we say?*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1979) *The claim of reason*, Nueva York: Oxford University Press.
- De Man, P. (1983 [1971]) *Blindness and insight*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dewey, J. (1929) *The quest for certainty*, Nueva York: G. P. Putnam's Sons.
- Emerson, R. W. (1983 [1844]) *Essays and lectures*, Nueva York: Library of America.
- Fischer, M. (1989) *Stanley Cavell and literary skepticism*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gill, S. (1990) *William Wordsworth, A life*, Oxford: Oxford University Press.
- Hume, D. (1969 [1739]) *A treatise of human nature*, Londres: Penguin.
- Kinnell, G. (1982) *Selected poems*, Boston: Houghton Mifflin.
- Kronen, S. (mayo/junio de 1991) (Entrevista con Richard Wilbur.) *American Poetry Review*, 20 (5), págs. 45-56.
- Waller, W. (1932) *The sociology of teaching*, Nueva York: John Wiley & Sons.
- Webster's New International Dictionary (2da. ed.) (1937), Nueva York: Merriam.
- Wittgenstein, L. (1972 [1921]) *Logisch-philosophische Abhandlung*, Nueva York: Humanities Press.
- Wordsworth, W. (1979 [1850]), *The prelude, 1799, 1805, 1850*, Nueva York: W. W. Norton.