

Fish, Stanley

Stanley Fish

Universidad Internacional de Florida, Estados Unidos

Cátedra: Revista Especializada en Estudios
Culturales y Humanísticos

Universidad de Panamá, Panamá

ISSN: 2415-2358

ISSN-e: 2523-0115

Periodicidad: Anual

núm. 18, 2021

abdielarleyrodriguez@hotmail.com

Recepción: 04 Septiembre 2020

Aprobación: 02 Noviembre 2020

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/227/2274070015/>

ANTI-FUNDACIONALISMO, ESPERANZA TEÓRICA Y LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN

En los últimos veinte años, el panorama literario se ha transformado por el surgimiento de lo teórico. Aunque es verdad que lo teórico no se enseña con seriedad en la mayoría de nuestros departamentos de literatura y que sólo forma parte habitual del currículo de algunos pocos reductos vanguardistas, no es menos cierto que mucha de la energía - la energía polémica principalmente- en la academia literaria se centra en lo teórico; a tal punto que aún aquellos cuyo conocimiento sobre cuestiones teóricas es de segunda mano debaten frecuentemente sobre su valor y sus consecuencias. De modo nada sorprendente, el problema de lo teórico se ha introducido en el debate sobre la enseñanza y práctica de la escritura y, sin que ello tampoco nos sorprenda, su aparición en el mundo de la composición ha generado las mismas muestras de miedo y esperanza que provoca en cualquier otra disciplina.

Es la esperanza teórica - la promesa que la teoría parece ofrecer - mi tema, pero este es un asunto que no se puede abordar sin, primeramente, plantear la pregunta fundamental acerca de qué es exactamente una teoría. Esta es una gran interrogante, una que se podría discutir a cualquier nivel, pero me gustaría empezar por el nivel más general diciendo que, por lo general, lo teórico se presenta en dos formas. Aunque ahora que lo digo, me gustaría hacer la salvedad de que, según algunos argumentos, su segunda forma no es una teoría propiamente dicha. Sea como fuere, las dos formas de discurso que se proclaman a sí mismas como teorías son el fundacionalismo y el anti-fundacionalismo. Por fundacionalismo me refiero a cualquier intento de fundamentar la investigación y la comunicación en algo más firme que la simple creencia o la práctica sin examen. La estrategia fundacionalista consiste en primeramente identificar ese fundamento y luego de ese modo ordenar todas nuestras actividades, las cuales quedan ancladas en dicha base y que por ello devienen objetivas y apoyadas en principios. El fundamento, de este modo identificado, debe tener ciertas (afines)

características, a saber: debe ser invariable a través de contextos e incluso culturas, debe mantenerse al margen de intereses políticos, partidistas y ‘subjetivos’, en relación a los que debe actuar como límite; y servir como punto de referencia o control que permita medir y evaluar toda pretensión de conocimiento y éxito. En la larga historia de lo que Derrida llamó la tradición logocéntrica de la metafísica occidental, entre los candidatos para el estatus o posición de ‘fundamento’ se incluyen Dios, el mundo de ‘hechos brutos’ o material, la racionalidad en general y la lógica en particular, el lenguaje observacional neutro, un grupo de valores eternos y un yo libre e independiente. Todo fundacionalismo da por sentada la

¹ Recibido 4/9/20 – Aprobado 2/11/20

² "Anti-Foundation, theory Hope, and the Teaching of Composition," in *Doing What Comes Naturally*, Stanley Fish, pp. 342-355. Copyright, 1990, Duke University Press. All rights reserved. Republished by permission of the copyright holder. www.dukeupress.edu

THIS ARTICLE IS EXCLUDED FROM THE Creative Commons license associated with Catedra 18.

Traducción castellana de Fernando E. Vázquez Barba

existencia y disponibilidad de uno o más de aquellos ‘fundamentos’ y, a partir de este supuesto, su programa de investigación avanza hacia la construcción y elaboración de un modelo.

Como un ejemplo de dicho modelo, conviene recordar, al menos en su forma pura o temprana, la lingüística de Noam Chomsky. Como el mismo Chomsky lo describe, el objetivo de su teoría es la construcción de un “*un sistema de reglas que de manera explícita y bien definida asigna descripciones estructurales a las oraciones*” y lo hace de manera que “*no depende de la inteligencia*” del agente asignado, cuyas creencias, situación cultural, experiencia educativa, etc., se mantienen al margen de dicho sistema. De lo que sí depende, sin embargo, es de un conjunto de restricciones formales que poseen las características que ya hemos señalado, esto es: carácter abstracto, generalidad e invariabilidad en todo contexto. Una vez dichas restricciones son descubiertas y establecidas, la máquina resultante - Chomsky le llama “*competencia gramatical*” - estaría en la capacidad de dividir oraciones “*entre bien formadas y mal formadas sólo sobre la base de su estructura sintáctica, sin referencia a cómo estén las cosas en el mundo, o a lo que los hablantes, oyentes o alguien más crea*”³

En pocas palabras, un proyecto fundacionalista exitoso nos proporcionará un ‘método’, una receta con ingredientes previamente establecidos que al ser ordenados y combinados según instrucciones absolutamente explícitas - la posibilidad de explicitud es otra asunción fundacionalista- producirá, por sí misma, el resultado correcto. En lingüística, tal resultado sería la asignación de descripciones correctas a oraciones; en los estudios literarios el resultado sería la asignación de interpretaciones válidas a poemas y novelas; y en la enseñanza de la composición el resultado sería “*el descubrimiento de normas que por ser tan fundamentales son universales*”, normas que, de ser seguidas, redundarán directamente en coherencia, inteligibilidad, legibilidad, persuasión, etc.

En esta última frase, he citado un excelente ensayo de Patricia Bizzel, quien continúa enumerando algunas de las suposiciones que dan forma al trabajo de los teóricos fundacionalistas de la composición. Ellos, nos dice, tienden a ver en todas las fases del proceso de composición “*las mismas estructuras lógicas básicas*”; también suelen “*ver las diferencias entre los usos del lenguaje como cuestiones superficiales*”, pues creen que “*la estructura básica del lenguaje no puede cambiar*” y que es “*isomorfa con las estructuras mentales innatas*” que nos permitieron desde un principio aprender un lenguaje⁴. Así, los estudiantes con dificultades en redacción no están, por alguna razón, sincronizados con sus propias estructuras innatas y sólo es cosa de volver a ponerlos en contacto con el estándar interior adecuado que el estudiante procederá a aplicar y actualizar en diferentes situaciones. Sólo se necesita añadir al relato de Bizzel, las presuposiciones de un mundo fijo y estable, el cual es isomorfo con las estructuras mentales innatas y las formas universales del lenguaje, y un yo fijo y estable cuyo funcionamiento es o debe ser tan fijo como los formalismos a los que está relacionado. Como dice Lanham, en una caracterización condensada, una imagen fundacionalista del mundo incluye “*una realidad social positiva justo ‘ahí’ y un yo justo*

³ Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax* (Cambridge: Harvard University Press, 1965), pp. 8,4

⁴ Patricia Bizzel, 'Cognition, Convention and Certainty: What We Need to Know about Writing' *Pretext* 3, n.º 3, (1982), p. 215

'aquí', a medio camino entre las orejas"⁵. Robert Scholes ofrece otra caracterización en un ensayo titulado, 'Is There a Fish in This Text?': *"un yo completo se enfrenta a un mundo sólido, percibiéndolo con exactitud y de forma directa, siempre capaz de representarlo perfectamente en un lenguaje transparente. Tráigalos de regreso con vida; sólo denos los hechos madame; la forma en que fue; diga las cosas como son; y esa es la forma en la que están."*⁶ Scholes repite este argumento para ridiculizarlo, para calificarlo de "epistemología ingenua", y para manifestar de manera muy directa lo que los ensayos de Bizzel y Lanham sin duda suponen; que "dicha...epistemología... yace en ruinas a nuestro alrededor."⁷

Lo que la ha arruinado, al menos en estos informes, es el anti-fundacionalismo, un conjunto de ideas o forma de pensar que obviamente Scholes, Bizzel y Lanham suscriben. El anti-fundacionalismo enseña que las preguntas acerca de hechos, verdad, corrección, validez, claridad, no pueden ser planteadas ni respondidas con referencia a alguna realidad, regla, ley o valor de carácter extracontextual, ahistórico y no-situacional, mejor dicho, el anti-fundacionalismo afirma que todos estos problemas teóricos se pueden comprender y debatir únicamente dentro de los límites de los contextos, situaciones, paradigmas o comunidades que les dan su configuración local y cambiante. No es que el anti-fundacionalismo sólo sustituye las partes integrantes de la imagen fundacionalista del mundo por otras, en su lugar, niega que esos componentes tengan la estabilidad, independencia e incluso la identidad que es tan necesaria, si se piensan como fundamentos o cimientos. Entidades como el mundo, el lenguaje y el yo aún se podrían nombrar; y juicios de valor relacionados con la validez, facticidad, corrección y precisión se podrían aún emitir, pero en todos los casos, dichas entidades y valores, junto con los procedimientos mediante los que se organizan e identifican, estarán inextricablemente ligados a las circunstancias históricas y sociales en las desempeñan su función. En pocas palabras, los mismos elementos esenciales que en el discurso fundacionalista se oponen a lo local, lo histórico, contingente, variable y lo retórico, resultan ser irreductiblemente dependientes y de hecho condicionadas por lo local, histórico, contingente y lo retórico. La teoría fundacionalista fracasa, yace en ruinas, porque está envuelta, desde el principio, en todo lo que dice trascender.

Tal es, en todo caso, el argumento anti-fundacionalista que ha sido propuesto de maneras diferentes y en diversas disciplinas: en Filosofía por Richard Rorty, Hilary Putnam, W.V. Quine; en Antropología por Clifford Geertz and Victor Turner, en Historia por Hyden White, en Sociología por toda la tradición de la Sociología del Conocimiento y mucho más reciente por Etnometodólogos; en Hermenéutica por Heidegger, Gadamer y Derrida, en las Ciencias Humanas en general por Foucault, en Historia de la Ciencia por Thomas Kuhn, en Historia del Arte por Michael Fried, en Teoría Jurídica por Philip Bobbit and Sanford Levinson, en Teoría Literaria por Barbara Herrnstein, Walter Michaels, Steven Knapp, John Fekete, Jonathan Culler, Terry Eagleton, Frank Lentricchia, Jane Tompkins, Stanley Fish y demás. Obviamente no es un argumento aislado, en efecto, hoy uno podría decir que es el argumento del momento. Ahora bien, sería mucho decir que el argumento fundacionalista yace en ruinas,

⁵ Richard Lanham, 'One, Two, Three' in *Composition and Literature*, ed W.B. Horner (Chicago: University of Chicago Press, 1983), p. 21

⁶ Robert Scholes, *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English* (New Heaven: Yale University Press, 1985), p. 132

⁷ *Ibid.* p. 133

pues, de hecho, tiene una sorprendente capacidad de recuperación y es recursivo frente a los ataques en su contra. La resistencia o tenacidad del fundacionalismo toma usualmente la forma de un contrataque en el que se exhiben, como una razón para su rechazo, las consecuencias supuestamente desastrosas del anti-fundacionalismo. En general, se dice que dichas consecuencias incrementarán la pérdida de todo aquello

necesario para la investigación racional y la comunicación eficaz. Así, como un anti-anti-fundacionalista, Israel Scheffler, lo expresó, sin el sostén de unos hechos determinados y sin una racionalidad independiente, “no existen controles, la comunicación ha fallado, el universo común de cosas es un engaño...en lugar de una comunidad de hombres racionales que siguen procedimientos objetivos en la búsqueda de la verdad, lo que tenemos es un grupo de mónadas aisladas, en el interior de las que, sin límites sistemáticos, se forma una creencia.”⁸

Esta es la oscura profecía, la pesadilla fundacionalista en la que un yo liberado va por su camino, libre de ataduras, creyendo y haciendo lo que le place; pero ello es también una interpretación errónea de uno de los puntos más importantes del anti-fundacionalismo; la insistencia en la situacionalidad. Un yo situado es un yo cuyas operaciones están condicionadas por las posibilidades convencionales inherentes a un contexto u otro. En lugar de desamarrar al sujeto, como aduce Scheffler, el anti-fundacionalismo pone de manifiesto que el sujeto está siempre atado a las normas locales o comunitarias y a los estándares que las componen y que posibilitan su actuar racional. Un sujeto de este tipo, puede ser muchas cosas, puede estar en estado de agitación, en reposo, puede estar confundido, convencido, perplejo, seguro, pero lo que no puede es ser libre para originar su propio grupo de creencias aisladas sin limitantes sistemáticas. Sea lo que el anti-fundacionalismo sea o no, no puede tener las consecuencias temidas por aquellos que se le oponen.

Esto nos lleva finalmente al tema preciso de este ensayo, es decir, las consecuencias del anti-fundacionalismo para aquellos que no se le oponen sino que lo acogen y que no encuentran en él las bases para el miedo sino para la esperanza. Como suele decirse, aquella esperanza que emana directamente de la demostración de que la metodología fundacionalista se basa en una imagen falsa de la situación humana. Dado que no es el caso, como asumen los fundacionalistas, que la ‘escena’ de la comunicación incluya un yo libre e independiente que le hace frente a un mundo igualmente independiente con el que se puede relacionar por medio de las reglas de un lenguaje universal; una metodología basada en tales asunciones fracasará forzosamente en su objetivo. Y si por el contrario, la verdadera imagen de la situación humana es como la que ofrece el anti-fundacionalismo - una imagen de hombres y mujeres cuyos actos se constituyen socialmente y quienes se hallan insertos en un mundo no más estable que las formas históricas y convencionales de pensamiento que lo crean- si esta es la imagen correcta de la situación humana, entonces probablemente podríamos hacer una extrapolación de esta imagen, obteniendo un mejor grupo de métodos para funcionar en el mundo que estamos haciendo y rehaciendo continuamente, un mejor grupo de razones y procedimientos para emitir un juicio y un grupo de mejores soluciones a problemas que se nos presentan como docentes de escritura.

Ahora, no resulta difícil de entender por qué tantos han buscado en los argumentos del anti-fundacionalismo una compensación metodológica en el ámbito de la escritura. Esos

⁸Israel Scheffler, *Science and Subjectivity* (Indianapolis: Bobbs-Merill, 1967), p. 19

argumentos, con su hablar de cambio, transformación, variabilidad contextual, yoes disueltos en roles institucionales, parecen perfectamente adaptados al nuevo énfasis en el proceso sobre el producto, la sustitución de un estándar de corrección por la norma fluida y dinámica de la eficacia, la enseñanza de estrategias en lugar de reglas y máximas, el ascenso, en una palabra, de la retórica. En efecto, ya no es exacto llamar a este cambio de orientación ‘nuevo’, pues, como ha observado Maxine Hairstone, al menos en algunos círculos “*la exhortación a enseñar el proceso, no el producto, ahora es un saber convencional*”⁹. La nueva sabiduría convencional ha hallado, al parecer, un nuevo paradigma en el anti-fundacionalismo, el cual se supone que podríamos explotar a fin de poner en funcionamiento nuestra sabiduría. Esta perspectiva embriagadora es todavía más atractiva porque nos ofrece una forma de explicar lo que se percibe como la falla de nuestros esfuerzos hasta la fecha. Podemos ahora decirnos a nosotros mismos y a los demás que si no hemos tenido éxito es porque hemos estado insistiendo excesivamente sobre las asunciones epistemológicas equivocadas y ahora que hemos hallado las correctas, el éxito o al menos una mejora dramática le debe seguir.

Como un partidario del anti-fundacionalismo, sin duda me gustaría creer que los argumentos con los que estoy comprometido tendrán un efecto benéfico en la enseñanza de la escritura, pero no estoy convencido y me gustaría enumerar las razones de mi escepticismo. En un solo punto no soy escéptico: el anti fundacionalismo y un enfoque retórico u orientado al proceso hacen, en cierto modo, una buena ‘pareja’. En efecto, otro nombre para el anti- fundacionalismo es ‘retórica’ y uno podría llegar a decir sin exagerar que el anti- fundacionalismo moderno es la vieja sofística escrita en un estilo analítico. La rehabilitación hecha por anti-fundacionalismo de los argumentos sobre la situación, historia, política y las convenciones, en contra de los argumentos comúnmente exitosos en favor de la lógica, el empirismo de hechos brutos, lo natural y lo necesario, marca un episodio más en la larga historia de la disputa entre Filosofía y Retórica, entre lo externo y lo temporal, entre la perspectiva de Dios y un punto de vista. Pero ¿el hecho de que los argumentos anti- fundacionalistas y el eslogan de la escritura como proceso ‘se complementan’ significa que el primero puede servir como recurso para el segundo o que, inversamente, la elaboración del segundo depende de un compromiso y entendimiento previo del primero? Permítanme dividir esa pregunta en tres más pequeñas: Primero, ¿Nos provee el anti-fundacionalismo, en cuanto que modelo epistemológico, de instrucciones para lograr la condición epistemológica que describe? Segundo, ¿Es cierto que si aprendemos la lección del anti-fundacionalismo, la lección de que estamos ahora y siempre situados, sólo así llegaremos a estar más conscientemente situados y viviremos de manera más efectiva en nuestra situacionalidad? Y tercero (y más práctico) ¿la enseñanza del anti-fundacionalismo facilitará, a nuestros estudiantes y a nosotros mismos, la enseñanza de la escritura? Mi respuesta a estas interrogantes es no; es más, me parece que es una respuesta establecida por el propio anti- fundacionalismo. Esta es también una respuesta implícita en una de las acostumbradas declaraciones enigmáticas de Derrida: “*Esta situación se anunció ya desde siempre*”¹⁰. Con ‘Esta situación’ Derrida se refiere a la situación en la que el conocimiento es ya y desde siempre mediato, la situación en la que el lenguaje en lugar de ser un simple medio o instrumento con el que le hacemos preguntas al mundo, es en sí mismo el origen del mundo,

⁹Maxine Hairstone, ‘The Winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing’, *College Composition and Communication* 33, N° 1 (February 1982), p. 78

¹⁰Jacques Derrida, *Of Grammatology* (Baltimore: John Hopkins University Press), p. 19

de nuestras formas de interrogación y de nosotros mismos. Es la situación que Derrida llega a proclamar en *De la Gramatología* y en otras partes, y dice que ella ‘se anunció ya desde siempre’. La cuestión que plantea Derrida es que, dado que se anunció desde siempre, no puede descubrirse, o al menos no en el sentido de que obtendremos aquello que antes no teníamos, es decir, la constatación de que algo ha sido siempre de cierta manera, no lo hace más cierto de lo que era antes de que se comprendiera que lo era, en ese sentido, epistemológicamente hablando, se está en la misma posición en la que siempre se ha estado. El hecho de que ahora podamos decir que somos seres situados, no nos hace estar en una mejor posición, y aun cuando no podíamos dar aviso de ello, ser seres situados fue siempre nuestra condición.

Se podría decir: ¡Ah, pero ahora lo sabemos en propiedad porque lo sabemos de forma consciente!, pero al decirlo, hacemos de la consciencia de uno mismo algo que se adquiere en un lugar al margen de las situaciones y hacemos de ello un tipo de conocimiento más firme y más ‘verdadero’ que el conocimiento que obtenemos sin reflexión. Ello es, por supuesto, una asunción general del pensamiento liberal –que el único conocimiento digno de tener, es el conocimiento que se adquiere de forma desinteresada, distanciado de nuestra participación en una situación determinada- pero es una asunción completamente incompatible con el anti- fundacionalismo y es ciertamente extraño encontrarla como parte central del argumento anti-fundacionalista, es decir, es raro tener un argumento que empiece negando la posibilidad de un conocimiento que sea independiente de nuestras creencias, prácticas y que termine afirmando la consecución de tal independencia como una de sus consecuencias. Sin embargo, ello es precisamente lo que se afirma cuando se dice que la visión anti-fundacionalista nos proporciona una perspectiva sobre lo que hemos estado haciendo,

de tal manera que ahora estamos en una mejor posición, o bien para hacerlo mejor, o bien para hacer algo que no podríamos haber hecho antes. En efecto, cualquier argumento en el que se diga que la noción de situacionalidad es una especie de palanca que nos permite tomar el control de las situaciones, es finalmente una pretensión de haberse escapado de la situacionalidad, y, de este modo, nada más y nada menos que una reinención del fundacionalismo con la ayuda de la misma forma de pensamiento que supuestamente le había reducido a escombros.

Esto es lo que sucede en muchos de los ensayos en los que la teoría anti-fundacionalista es causalmente ligada a una revolución en el ámbito de la enseñanza de la composición. Consideremos, por ejemplo, el influyente artículo de Kenneth Bruffee 'Liberal Education and the Social Justification of Belief'. Recurriendo a los argumentos de Kuhn, Rorty y los míos, Bruffee se vale del vocabulario sobre paradigmas, comunidades interpretativas y la justificación social de creencias y ve en ellos un programa para la reforma de la enseñanza de la composición. Debemos introducir a nuestros estudiantes, nos dice, en "*la noción de comunidades de conocimiento*" y en la idea de que el conocimiento es una función de creencias, más que de una comunicación sin intermediarios con el mundo o con una verdad evidente en sí misma. Una vez que ayudemos a nuestros estudiantes a '*reconocer que ya son miembros de una comunidad de pares expertos*', entonces podemos, a partir de dicho conocimiento, pasar a construir comunidades cada vez más amplias.¹¹ Por tanto, el primer paso es '*ser consciente de sí mismo*' y con el fin de llevarlo a cabo, según Bruffee,

¹¹Kenneth Bruffee 'Liberal Education and the Social Justification of Belief' *Liberal Education* 68, n° 2 (1982), p. 108

deberíamos pedirle a los estudiantes '*identificar*', en términos no valorativos, sus propias creencias y las comunidades locales, religiosas, étnicas, nacionales, supranacionales y de intereses especiales de las que ya son miembros:

Estudiantes protestantes de Kansas City, estudiantes judíos de Atlanta, estudiantes católicos de Boston, vietnamitas de Michigan, Polaco-estadounidenses de Toledo, Chicanos,...blancos y negros,... clase media y pobre, aficionados al Rock, jugadores de bridge, adictos al hockey... potencialmente, gente de cada comunidad imaginable tomaría conciencia de cuáles son las creencias de su propia comunidad, cuáles son las creencias de otras comunidades, lo que distingue las creencias de su propias comunidades a las de otras y en qué medida éstas son idénticas... Y ello ayudaría a los estudiantes a aprender como las creencias afectan la forma en que la gente dentro de una comunidad y de diferentes comunidades, interactúa unas con otras. El currículo ayudaría a los estudiantes a hacer ese tipo de descubrimientos, en parte, a través de un análisis autoconsciente y en parte mediante esfuerzos autoconscientes por unir las diversas comunidades disciplinarias que forman parte de una facultad de una institución de educación liberal.¹²

La palabra liberal no aparece en la última frase de manera accidental, pues lo que Bruffee hace en este párrafo es redefinir el anti-fundacionalismo de modo que se convierte en una nueva y moderna versión del liberalismo democrático, una perspectiva política que tiene como centro el objetivo de examinar de forma desinteresada perspectivas partidistas contrapuestas que luego se reconcilian o incluyen como componentes en una síntesis superior o más abarcadora, en un consenso - palabra que Bruffee usa una y otra vez- cada vez más amplio. Ahora, no tengo nada que decir en contra de este objetivo - al menos no aquí - excepto que es incompatible con el anti-fundacionalismo porque supone la posibilidad de tener una perspectiva de las creencias propias, una perspectiva desde la cual esas creencias pueden ser evaluadas y comparadas con las creencias igualmente evaluadas de los demás, es decir, lo que el anti-fundacionalismo enseña (y me disculpo por decirlo una vez más) es la inevitabilidad de la situacionalidad, y si ella es ineludible, es posible que los estudiantes no puedan identificar sus propias creencias de forma no evaluativa, porque al comenzar situado, algunos conjuntos de creencias de las que podrían no ser conscientes son las que permitirían cualquier identificación que puedan hacer; y, por tanto, el acto de identificación sería desde el primer momento completamente '*evaluativo*'. Uno pudiese escapar a esta lógica solamente diciendo que si bien las operaciones de la mente siempre dependen del contexto, en una operación - la identificación de su propio contexto y el de

los demás- es independiente. Tal exención es obviamente contradictoria y señala el regreso, en el discurso de Bruffee, del fundacionalismo que se suponía había quedado desterrado. El proyecto de construir un consenso cada vez más amplio basado en la perspectiva anti-fundacionalista, podría comenzar únicamente si el primer principio del anti-fundacionalismo –la situacionalidad de todo conocimiento y todo acto de conocer- es olvidado.

Es olvidado, como he dicho, en nombre del liberalismo y ello trae a colación un punto que merece un artículo propio: siempre se ha pensado que el anti-fundacionalismo es una posición de izquierdas, una cuyas consecuencias serán favorables a los objetivos izquierdistas de reforma y revolución. El razonamiento es comprensible: dado que la lección del anti-fundacionalismo es que el mundo y sus hechos no se dan sino que se hacen, ¿no se sigue de

¹²Ibid., pp. 108-9

ello que aquellos que hayan aprendido la lección se sentirán libres para rehacerse?, pero incluso hacerse esa pregunta en esa forma es caer en el error que ya he identificado, el error de pensar que la convicción referente a la circunstancialidad de todo lo que conocemos, puede ofrecernos una perspectiva sobre nuestro conocimiento circunstancial y nos permite cambiarlo. Lo que se debe recordar es que la circunstancialidad –otro nombre para la situacionalidad- no es algo a lo que se pueda escapar reconociéndolo, pues el acto mismo de reconocimiento ocurrirá dentro de circunstancias que no pueden ser objeto de nuestra atención consciente. De este modo, el anti-fundacionalismo no ofrece ninguna justificación para una reforma o revolución y pensar lo contrario es cometer, una vez más, el error de convertir el anti-fundacionalismo en una especie de fundamento.

Para decirlo en pocas palabras, el conocimiento de que se está en una situación determinada no ofrece recompensa alguna en ninguna de las circunstancias en las que por casualidad estamos, pues los límites de una situación no se flexibilizarán por el hecho de poseer ese conocimiento. En consecuencia, enseñarles a nuestros estudiantes la lección del anti-fundacionalismo, si bien los pondrá en posesión de una nueva perspectiva filosófica, no les dará una herramienta para manejarse en un mundo en el que ya viven. Estar informado de que se está en una situación no servirá ni para morar en ella con mayor perfección, ni para escribir desde su interior con más éxito. Al exhortarnos a “enseñar a nuestros estudiantes que existen convenciones discursivas”, es decir, enseñar el anti-fundacionalismo, Bizzel es susceptible a la misma crítica que ella vierte contra los teóricos fundacionalistas quienes, nos dice, “*asumen que las reglas que formulamos para describir conductas y las reglas que producen conductas son las mismas*”¹³. Pero esa es también su asunción, en la medida en que ella cree que una descripción de cómo llegamos a conocer lo que sabemos se puede convertir en un conjunto de instrucciones para conocer. Como crítica a la búsqueda de un método, el anti-fundacionalismo no puede ser él mismo la base de un método sin perder su carácter anti-fundacionalista.

Pero quizá el vínculo entre anti-fundacionalismo y composición se puede mantener haciéndolo más débil. Uno pudiese afirmar que incluso si el anti-fundacionalismo no sirve como palanca para controlar situaciones, nos podría dirigir hacia nuevas áreas de enseñanza. Esto es, en efecto, a lo que nos exhorta Scholes cuando dice que “*lo que los estudiantes necesitan de un maestro es ayuda para ver las estructuras mismas de discurso en toda su potencia y plenitud*”¹⁴ y Bizzel cuando prevé que “*la actividad principal...de la enseñanza de la escritura será el análisis de los convencionalismos de comunidades discursivas concretas*”¹⁵. Acá el consejo es: si todo conocimiento es situacional, enseñemos situaciones.

El problema con este consejo es que, en su sentido fuerte, no se puede seguir y, en su sentido débil, aun cuando no haya sido dado, no se puede dejar de seguir. No se puede seguir en su sentido fuerte, pues ello equivaldría a enseñar sobre situaciones como si (1) fueran un nuevo tipo de objetos hacia los que ahora pudiésemos dirigir nuestra atención y (2) pudiésemos llegar a distanciarnos de ellas de tal manera que nuestros

juicios sobre las mismas fuesen una especie de conocimiento ‘verdadero’. Sin embargo, ambos, estos dos ‘como síes’, reinventan nuevamente el fundacionalismo sustituyendo la desacreditada noción de hechos

¹³Bizzel, p. 234

¹⁴Scholes, p. 133

¹⁵Bizzel, p. 218

determinantes por la finalmente indistinguible noción de situaciones determinantes y haciendo que nuestra relación con tales nuevas entidades determinantes resulten no problemáticas. Lo cierto es que una situación no es una entidad, sino un haz de asunciones tácitas o no expresadas que organizan el mundo y, de manera simultánea, cambian en respuesta a su propio trabajo organizativo. Una situación siempre está volando y cualquier intento de apresarla sólo tendrá éxito fijándola en una forma que ya no tiene. Por otro lado, cualquier intento de capturarla debe en sí mismo emprenderse desde el interior de una situación, y el conocimiento adquirido mediante tal ejercicio es, por consiguiente, no sólo obsoleto sino discutible. En definitiva, si la enseñanza de una teoría de las situaciones es ineficaz, la enseñanza de las situaciones mismas es imposible y una contradicción en sí misma.

Sin embargo, en otro sentido, el débil, enseñar sobre situaciones no es sólo posible sino inevitable, independientemente de la propia posición ‘doctrinal’, pues si el anti-fundacionalismo está en lo correcto y todo cuanto sabemos es dependiente de las situaciones, entonces todo lo que enseñamos es, lo cataloguemos así o no, conocimiento situacional. Es decir, incluso si a un estudiante se le presenta un conocimiento - de gramática, de normas, de lo que sea-, como si fuese independiente, objetivo, transferible (i.e., ‘canjeable’ en cualquier o toda situación), ello no lo hace independiente, objetivo y transferible. Por lo tanto, los maestros de composición siempre enseñan sobre situaciones, pues no pueden hacer otra cosa.

Así, por ejemplo, los retóricos clásicos consideran que la metáfora y otras figuras son desviaciones del discurso ordinario y normativo, formas de inadecuación que a pesar de ello son útiles e incluso necesarias en una situación u otra; pero aunque lo normativo es supuestamente la medida de la adecuación figurativa y se invoca constantemente como el fundamento inmutable con el cual las desviaciones pueden ser medidas y valoradas, ello nunca aparece en los extensos catálogos que nos ofreciesen Quintiliano y otros. Lo que sí aparece son, ejemplo tras otro, discursos que son efectivos en situaciones concretas; y tantas son las situaciones y tantas son las cambiantes y proteicas posibilidades figurativas que uno no puede evitar concluir que es la situacionalidad, y no la corrección, el verdadero objeto del retórico. Por consiguiente, aunque aquellos a los que se les ha enseñado y ahora enseñan a Quintiliano podrían pensar que se adhieren a un modelo fundacionalista y podrían defender dicho modelo contra la incursión del relativismo, lo que de hecho enseñan es lo que ahora Bizzel, Scholes y otros les exhortan a enseñar.

O, en otro ejemplo, consideremos el caso de E.D. Hirsch, uno de los más destacados paladines de la pedagogía basada en las nociones normativas de exactitud, legibilidad y efectos cuantificables hasta hace poco. Como muchos de ustedes sabrán, recientemente Hirsch se ha retractado y ahora dice que, como todos los demás, los *“elementos formales del lenguaje no se pueden separar exitosamente de la amplísima esfera de la información cultural subyacente”* y que, en ese sentido, *“no podemos realizar una buena labor de enseñanza, lectura y escritura, si rechazamos... vocabularios culturales concretos”*¹⁶

¿Significa ello que Hirsch no hacía un buen trabajo antes o que enseñaba algo aparte de vocabularios culturales antes de que llegase a reconocer la imposibilidad de evitarlos? Me

¹⁶E. D. Hirsch, ‘Reading, Writing and Cultural Literacy’ in *Composition and Literature*. Ed. W. B. Horner (Chicago: University of Chicago Press, 1983), p. 145.

atrevería a decir que él era tan buen profesor de composición antes de ver la luz contextual como lo es ahora, pues convertirse al anti-fundacionalismo no trae consigo ninguna compensación de carácter pedagógico, de la misma forma que oponérsele no conlleva pena alguna del mismo tipo.

Todo lo que hasta ahora se ha dicho, se puede replantear en términos, en apariencia, paradójicos, pero no lo es, pues si todo el conocimiento es situacional y estamos y hemos estado en situación, entonces no podemos nunca distanciarnos del conocimiento que necesitamos. El anti-fundacionalismo no puede ofrecernos el conocimiento que buscamos porque su lección es que ya lo poseemos. Tal es, explícitamente, la lección de Polanyi bajo el nombre de ‘conocimiento tácito’. El conocimiento tácito es el conocimiento ya conocido o con el que se vive, no puede ser transferido en forma de reglas o máximas y teorías, es decir, no hay, como observa James Reither, “*transición de ‘saber qué’ a ‘saber cómo’*”. Pero Reither aparentemente olvida su propia observación cuando afirma que saber que el conocimiento es tácito “*ofrece fundamento teórico*” para ciertas formas de enseñanza en contraposición a las demás, formas de enseñanza que ayudarían a provocar una integración tácita de, de otro modo, sentencias vacías. Pero ello es convertir el saber que el conocimiento es tácito en una receta para su adquisición, cuando la lección del conocimiento tácito es precisamente que dicho conocimiento no se puede conseguir mediante una receta, mediante la transferencia de una máxima explícita, aun cuando la máxima sea el mismo. En cuanto que argumento que niega la posibilidad de aprender mediante reglas, la teoría del conocimiento tácito no puede legitimar algún grupo de reglas. Tampoco puede descartar ninguno. Según Reither, una vez sabemos que el conocimiento es tácito, sabemos que “*los estudiantes no pueden aprender a escribir únicamente porque se les enseñe...cientos y cientos de máximas explícitas*”¹⁷ Pero esta es precisamente una máxima en sí misma y una contradicha por la historia, pues en la medida en que existió y sigue existiendo tal pedagogía, muchos estudiantes sometidos a ella aprendieron a escribir; y aprendieron a escribir en parte porque las máximas que le son dadas no son en lo absoluto explícitas, en el sentido de estar separadas de la práctica conocida tácitamente, sino que, expuestas así o no, se desprenden de la práctica. La noción de conocimiento tácito o situacional es demasiado poderosa como para que un método que la ignore la haga peligrar y en el sentido más fuerte, en realidad, un método, sin importar cuanto lo intente, no puede ignorarle. La lección del conocimiento tácito – la lección de que el conocimiento no puede ser objeto o beneficiario de la consciencia de uno mismo- debe extenderse a la teoría de sí misma. Saber que el conocimiento es tácito no puede ponernos en mayor posesión de ello o permitirnos poseerlo de manera más clara y no saber que el conocimiento es tácito no nos desprovee de dicho conocimiento. Hacer de la noción de conocimiento tácito, o bien una receta para el aprendizaje, o bien un conjunto de requisitos para una buena pedagogía es eximirla de su propia comprensión.

La conclusión a la que llego aquí, es la conclusión propuesta por J. Hillis Miller, quien inmediatamente después le rehúye. Miller dice que “*estudios empíricos sobre el efecto relativo de diferentes teorías de la enseñanza de la escritura no son...halagadores. Ellos sugieren que los estudiantes mejorarán en cierto modo, quizá por mera praxis, haga lo que*

¹⁷James A. Reither, ‘Some Ideas of Michael Polanyi and Some Implications for Teaching Writing’ Pretext 2 (1981): 38-39

haga el maestro. Se aprende a escribir escribiendo.”¹⁸ Miller, como he dicho, rehúye a esta conclusión y lo hace en nombre de “la razonabilidad de las cosas” –una creencia que se traduce en la convicción de que simplemente debe existir una conexión entre teoría y práctica. ‘El viraje brusco’ de Miller es un testimonio palpable de la necesidad, sentida por muchos, de creer que aquello que hacen se puede justificar o explicar mediante un conjunto de principios que se mantienen al margen de la práctica, mediante una teoría. No se puede argumentar en contra de tal necesidad, mucho menos se puede desechar la narrativa sobre autodescubrimiento que a menudo produce, la narrativa en la que una transformación en la teoría conduce a la revolución de la práctica. No obstante, tal narrativa es la que pertenece a un héroe fundacionalista, alguien que acaba de descubrir una verdad que está por encima de lo situacional y que ahora regresa para implementarla, ello no puede ser sin contradicción la narrativa de un héroe anti-fundacionalista que puede únicamente promulgar su heroísmo rechazando obtener consuelo o un método de su credo.

Esta es una medida muy difícil de tomar o no tomar, porque ofrece muy poca satisfacción instantánea y deja a el aspirante a teórico con muy poco que hacer. Luego de anunciar que la epistemología fundacionalista ‘yacía en escombros’, Scholes se pregunta, “¿Qué hacemos en respuesta a tal situación?” y ensaya dos cursos de acción diferentes: “o bien podemos asumir que nuestra práctica no tiene nada que ver con la teoría, o bien podemos asumir lo contrario y tratar de usar los nuevos avances en...teoría post-estructuralista como base de una nueva práctica en la enseñanza de la composición”¹⁹ Dado que esta es la quinta página de un ensayo de veinticinco, sabemos de antemano la alternativa que escogerá Scholes, y al escogerla se da a sí mismo la gran ventaja de tener algo para decir, algo para promover. Yo he tenido mucho que decir, pero nada para promover, excepto la no tan esperanzadora noticia, si es noticia, de que la práctica no tiene nada que ver con la teoría, al menos en el sentido de hacerse posible y justificarse mediante una teoría. Esto solamente nos deja, a ustedes y a mí, con unas pocas hartamente conocidas y desgastadas frases manidas: la práctica hace al maestro, se aprende a escribir escribiendo, se debe construir sobre lo conocido; sin embargo, el anti-fundacionalismo nos dice que dichos lugares comunes son suficientes, nos dice que como seres situados, nuestra práctica puede hacernos perfectos y que ya conocemos más de lo que pensamos. Quizá debería disculparme por hacer mío tanto de su tiempo a cambio de tan poco beneficio, pero la pequeñez del beneficio ha sido mi argumento. Tal es también el argumento del anti-fundacionalismo, el cual nada te brinda, sólo la convicción de que aquello que es incapaz de darte –conocimiento, metas, propósitos, estrategias- es aquello que ya tienes. Y ahora que lo pienso, esa podría ser una oferta que no puedes rechazar.

¹⁸J. Hillis Miller, ‘Composition and Decomposition: Deconstruction and the Teaching of Writing’ in *Composition and Literature*, Ed. E.W. Homer (Chicago: University of Chicago Press, 1983), p. 55

¹⁹Scholes, p. 133