

EDUCACIÓN LIBERAL MADE IN USA

“¿Por qué murió **Sócrates**?” La pregunta aparecía en los carteles que empapelaban el campus de la Universidad de Chicago para anunciar una conferencia dirigida a los alumnos del *college*. Resultaba llamativo, aunque no debería serlo: ¿qué tiene de particular ocuparse en la universidad de uno de los acontecimientos fundacionales de la cultura occidental? Durante el primer año y medio del *college* los estudiantes cursan el *core curriculum*: una serie de asignaturas obligatorias en las que leen y discuten, en grupos de 15, las grandes obras de la literatura, la historia y el pensamiento. Es la manera que tienen algunas universidades norteamericanas de ofrecer una educación liberal.

TEXTO *José María Torralba [Fil 01, PhD 07]*
ILUSTRACIONES *Alberto Aragón*





EXIT



TIEMPO DESPUÉS DE AQUEL ANUNCIO, ASISTÍ a la conferencia “De cómo América inventó las Humanidades”. El título me pareció un despropósito, quizá justificable para llamar la atención, pero una *boutade* al fin y al cabo. Los Estados Unidos de América han hecho grandes aportaciones a la humanidad, pero entre ellas no figura el descubrimiento ni la creación de las Humanidades. Sin embargo, el conferenciante iba muy en serio; peor, llevaba razón.

Lo que comenzó en Bolonia, París, Oxford y Salamanca, y luego se desarrolló en Berlín, sigue hoy vivo en algunos campus de Estados Unidos, como Columbia o Chicago. ¿Qué es lo que continúa vivo? La universidad como el templo del saber, es decir, como una institución que, al decir de Newman, no tiene como misión propia la “reforma moral” de los estudiantes, ni la “producción mecánica”, sino “la cultura intelectual” y, con ese fin, “educa el intelecto para que razone correctamente en todas las materias, para que vaya en busca de la verdad, y la alcance”. La universidad está interesada en el conocimiento no sólo como algo útil, sino como un fin en sí mismo, como sabiduría.

“Knowledge its own end” es el título del capítulo central en *The Idea of a University*, de Newman.

DE CÓMO SE INVENTARON LAS HUMANIDADES

El concepto de Humanidades, tal y como se emplea hoy, es decir, como un “problema”, como algo que necesita ser defendido, es otro modo de referirse a la educación liberal. De hecho, según todos los indicios, el término “Humanidades”, aunque tenga su origen en los *studia humanitatis ac litterarum* de Cicerón, comenzó a usarse en los debates sobre el modelo educativo de las universidades americanas.

A comienzos del siglo xx, el currículum de los *colleges* norteamericanos dejó de organizarse en torno a la Teología y el Latín y se pasó a un sistema más flexible, basado principalmente en asignaturas optativas. Pronto surgieron voces críticas con la nueva situación, por sus deficientes resultados educativos. Y así nació la idea, primero en Columbia (1919) y luego en Chicago (1931), de crear un *core curriculum* que asegurara que los estudiantes re-

cibían “una educación” y no un mero conjunto de conocimientos dispersos. Era la época dorada de la educación liberal.

¿Se inventaron las Humanidades en los Estados Unidos? Sí y no. Las suyas fueron las primeras universidades contemporáneas en desarrollar un *core curriculum* cuyo elemento esencial eran las Humanidades, pues tenía como objetivo proporcionar una visión unitaria e integradora de los diversos saberes, además de plantear las grandes cuestiones acerca de la vida y la sociedad (incluyendo la ciencia y la tecnología, por supuesto). Sin embargo, ellos no *crearon* las Humanidades. Se puede decir que su significado actual es *made in USA*, pero ellos no tienen el *copyright*.

LA CRISIS DE LAS HUMANIDADES Y EL NACIMIENTO DE LA MULTIDIVERSIDAD

En los años cincuenta hubo un punto de inflexión. Por un lado, desde comienzos de siglo, las mejores universidades americanas venían incorporando el modelo alemán, cuyo objetivo principal es formar investigadores (en parte, porque la



formación general la proporcionan en los *Gymnasien*, con un año más de escolarización). Se crearon los primeros programas de doctorado y las escuelas de posgrado, y surgió la vertiente “profesionalizante” de la universidad. Alguien podría decir, con razón, que desde su origen medieval en las aulas universitarias se formaban profesionales, por ejemplo en Medicina o Leyes. Sin embargo, no por ello el cambio resulta menos significativo. Hasta los años cuarenta casi el 80% de los estudiantes se formaban en facultades de Letras. En la actualidad, la proporción es aproximadamente la inversa. Estos cambios son el origen de las dos almas de la universidad americana: educación liberal de los estudiantes de grado y cualificación para la vida profesional en todos sus niveles.

Por otro lado, el regreso de los soldados al final de la II Guerra Mundial hizo que se democratizara aquella universidad antes reservada a unos pocos privilegiados y que apareciera un nuevo sentido de misión, según se explica en el informe *General Education in a Free Society* preparado en Harvard. Esta democratización no supuso un rechazo de los ideales de la

educación liberal pero sí una importante modificación. De las aulas ya no saldrían *gentlemen*, sino *citizens* o, mejor, simplemente *people*.

Esta transformación se encuentra probablemente en el origen de lo que tanto se repite ahora: la universidad debe responder a las necesidades de la sociedad. Pero esto puede llevarnos a pasar por alto la pregunta crucial: ¿Qué necesita la sociedad? Con mucha frecuencia, por “sociedad” se entiende reductivamente el mercado, y por “lo que necesita”, simplemente, “capital humano”. Nadie niega que la educación universitaria deba ser útil, pero es precisamente en el ámbito universitario –intelectual, en general– donde deben determinarse las prioridades. Y cada vez es más difícil hacerlo, porque la universidad se ve atrapada por la lógica de los medios.

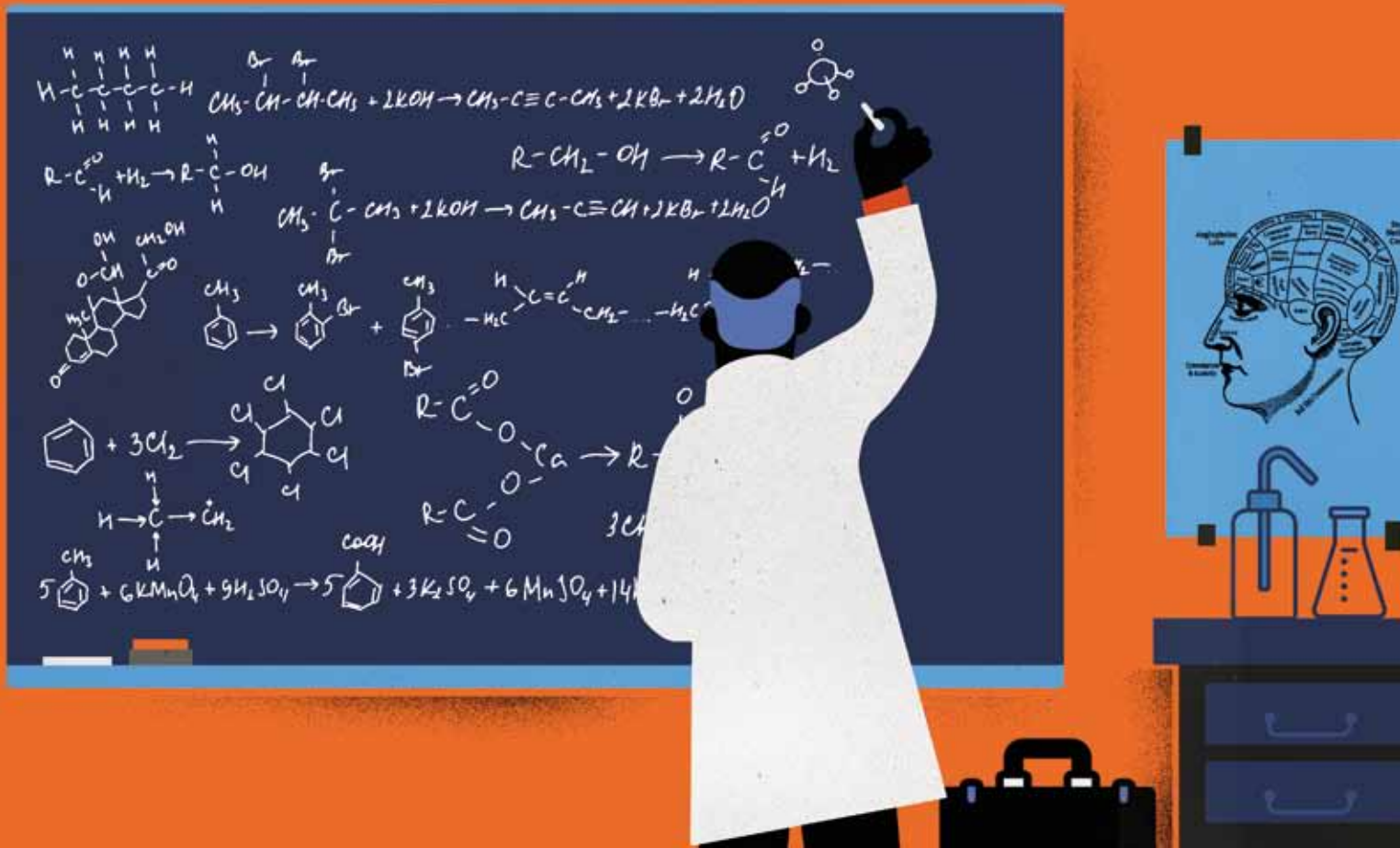
Se dice: la universidad debe contribuir al desarrollo económico, para que la sociedad progrese... Un momento. Progresar, ¿hacia dónde? Sin duda, la pobreza es un gran mal, pero la acumulación de riquezas no es el principal ni el último fin de las personas. Hay fines más altos, como

el amor, o más básicos, como la libertad. Lo que no está nada claro es quién lo va a recordar, si la noción de “fin” desaparece del horizonte social y político.

El presidente de la Universidad de Chicago, **R. M. Hutchins**, tuvo algo de profeta cuando en 1953 dijo que el “amor al dinero” –es decir, la avaricia de la que tanto se habla ahora en Wall Street– era lo que estaba arruinando la universidad. La causa de la crisis hay que buscarla en la degradación moral de los “agentes económicos”, que no son “los mercados”, con ese sentido impersonal, sino personas concretas de carne y hueso e, indirectamente, en la connivencia del resto de la sociedad, que ha bendecido esa forma de hacer las cosas.

Aunque sea obligado por la dureza de la situación, nunca es demasiado tarde para reconocer la influencia de la cultura y las teorías, o, lo que es lo mismo, que la educación es decisiva. *Ideas have consequences*, dicen en Estados Unidos.

A finales de los años cincuenta surge la conciencia de que las Humanidades han entrado en crisis. En 1959 el científico británico **C. P. Snow** alertó sobre las



consecuencias de la creciente oposición entre las “dos culturas”: la científica y la humanística. Y en 1963 **Clark Kerr** publica *The Uses of the University*, donde describe la universidad contemporánea como un espacio diverso (*multiversity*), con funciones incompatibles entre sí: educación de los jóvenes, cualificación profesional, investigación y beneficio social. Por ello, con bastante ironía, dice que la universidad es una serie de edificios y departamentos con un sistema común de calefacción o, también, un grupo de personas unidas por una preocupación: la escasez de aparcamiento en el campus.

DEL RELATIVISMO AL LIDERAZGO

Un último hito en este recorrido fue el libro *The Closing of the American Mind*, de **Allan Bloom**, profesor en Chicago. Lo publicó en 1987, se mantuvo en la lista de los *best-sellers* durante más de un año y desató un intenso debate. El subtítulo resume bien su explosivo contenido: la educación superior ha fallado a la democracia y empobrecido las almas de los estudian-

tes. Una de las principales denuncias de **Bloom** se refiere a los cambios en los planes de estudio a finales de los años sesenta, cuando se trató de abolir cualquier canon intelectual y, en general, se atacaron los supuestos fundamentos educativos de la forma de vida *bourgeois*. **Bloom** cuenta que un buen día un profesor de Literatura comparada de Cornell le dijo que el viejo currículum “enseña poco, realmente no introduce a los estudiantes en las diversas disciplinas y les aburre”. A lo que **Bloom** respondió: “Admito que eso es verdad”, pero ese currículum “era un débil recuerdo de la unidad del conocimiento y ofrecía una leve indicación de que hay algunas cosas que uno debe saber si es que ha recibido una educación. No se puede reemplazar algo con nada”.

La visceral reacción que suscitó el libro se debía, quizá, a que **Bloom** había tocado el nervio de la nueva mentalidad: “El relativismo es necesario para ‘ser una persona abierta’ [*openness*]; y esta es la virtud, la única virtud, que desde hace más de cincuenta años la educación primaria se ha dedicado a inculcar. (...) [Para los defensores de la *openness*,] el peligro real

es el verdadero creyente. El estudio de la Historia (...) enseña que en el pasado el mundo entero estaba loco; los hombres creían estar en lo correcto, y eso condujo a guerras, persecuciones, esclavitud, racismo. (...) Lo que hay que hacer no es corregir los errores y estar en lo correcto de verdad, sino no pensar, en absoluto, que uno está en lo correcto”. La “*openness*” posee indudablemente aspectos positivos (el desarrollo de las libertades y los derechos individuales son, sin duda, algunos de los grandes logros del pasado siglo); el problema está en identificar el pluralismo y la tolerancia con el relativismo.

Aunque el debate sigue abierto, los actuales estudiantes parecen poco interesados. La mayor preocupación de los jóvenes es conseguir puestos de liderazgo (*leadership*), entendidos casi siempre en términos de dinero o prestigio y no de servicio. Hace unos años, **David Brooks** —actualmente columnista del *New York Times*— pasó unos días en Princeton con-
viviendo con los alumnos. El retrato que ofrece de lo que vio es poco halagüeño. No por la competitividad o la obsesión por el éxito, sino por su superficialidad, aunque



hablen varios idiomas y puedan seguir cualquier tema de conversación. Muchos no han conocido el fracaso (económico, social, académico) ni entienden qué es la maldad, ni conciben que ellos sean capaces de hacer algo realmente malo alguna vez. Y, del mismo modo, tampoco encuentran sentido a los ideales de los héroes o de los santos, pues un cómic y la Biblia son igualmente obras de ficción. Probablemente los hayan leído, pero muchos no han entendido a don Quijote ni a Hamlet, no ven la sangre en las manos de Lady Macbeth, ni la impotencia de Anna Karénina o el horror de Kurtz... porque no pueden.

Parece razonable sugerir que esta deriva está relacionada con la crisis de la educación liberal, de modo más patente en las mejores instituciones, porque suelen ser también las más “multiversarizadas”. Así lo sugiere **William Deresiewicz**, antiguo profesor de Yale, cuando habla de las “desventajas de una educación de élite”. Este docente relaciona todo esto precisamente con la perversión de la idea de liderazgo: los líderes actuales “pueden cumplir objetivos, pero no saben cómo

fijarlos. Piensan en cómo cumplir sus tareas, pero no se plantean si lo que hacen es valioso o vale la pena. (...) Lo que ahora tenemos son los mayores tecnócratas que el mundo jamás haya visto”. Aunque **Brooks** o **Deresiewicz** cargan en exceso las tintas, saben de qué están hablando: no en vano estudiaron en Chicago y Columbia, respectivamente.

LA EDUCACIÓN LIBERAL POSIBLE

Del recorrido anterior se puede concluir que las Humanidades han quedado identificadas con el proyecto de educación liberal y que su decadencia –poco prestigio, marginalidad en los planes de estudio y, sobre todo, su propia crisis de identidad– es perjudicial para la sociedad. Exagerando un poco –pero no mucho–, se podría decir que renunciar a las Humanidades sería tanto como volver a la ley de la selva, donde los intereses de parte y no la verdad, la racionalidad instrumental –que pretende explicarlo todo en términos de éxito o fracaso– y la fuerza, en vez de la razón, se convierten en los principios dominantes.

En general, la batalla por las Humanidades está bastante perdida (también en Estados Unidos), pero, al igual que en la Galia de Astérix, todavía quedan algunos reductos que mantienen viva la esperanza. Quizá se puede aprender de ellos. En España tuvimos nuestra oportunidad, y la perdimos. En los mismos años de los debates al otro lado del Atlántico, **Ortega** propuso en *Misión de la Universidad* la creación de una “Facultad de Cultura” que sería el meollo de la educación superior y aseguraría la transmisión del “sistema de las ideas desde las cuales cada tiempo vive”.

En mi opinión, la solución no pasa por volver al siglo XIX, ni por renegar de la moderna universidad de investigación, que con su contribución al desarrollo científico, social y económico hace que vivamos en un mundo mejor. Tampoco propongo que todos los estudiantes se matriculen en carreras de Humanidades.

Todavía hay esperanza. Según **Ortega**, la universidad tiene tres “misiones” fundamentales: la transmisión de la cultura (que es nuestra “educación liberal”); la



enseñanza de las profesiones; y la investigación científica, junto con la educación de nuevos hombres de ciencia. En mi opinión, lo ideal sería que la universidad actual, además de promover la investigación y proporcionar cualificación profesional, fuera capaz de formar científicos, abogados e ingenieros con mentalidad humanista. El reto es conseguir eso que **Hutchins** sintetizó en una fórmula genial: “Lo que queremos es instituciones especializadas y hombres no especializados”, es decir, promover un *college* de educación liberal en el seno de una *research university*. Por decirlo con palabras de **Ortega**: es preciso distinguir lo que la universidad tiene que ser “primero” y lo que tiene que ser “además”. Hay esperanza porque son ya unos cuantos quienes en el ámbito hispano han retomado el discurso de la educación liberal: primero, **Alejandro Llano** y, más recientemente, **Víctor Pérez-Díaz** e **Ignacio Sánchez Cámara**.

Para terminar, señalaré tres rasgos básicos de la educación liberal: la perspectiva sapiencial, el ejercicio del Juicio y el interés por la verdad.

EDUCACIÓN SAPIENCIAL: LOS PORQUÉS Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Una educación liberal se caracteriza, en primer lugar, por transmitir y actualizar –hacer real– la tradición cultural. Una educación es liberal cuando no se limita al examen y exposición “científica” de sus objetos de estudio, sino que sitúa al estudiante ante las grandes cuestiones de la existencia y le hace ver que, aunque no sea fácil responderlas, tienen respuesta. La tradición cultural ofrece unas cuantas, para ir empezando. **MacIntyre** es quien mejor ha mostrado la “inevitabilidad” de “actualizar” la tradición en la tarea educativa, así como la falacia del liberalismo político, que pretende ser un “punto de vista desde ninguna parte”. En realidad, sólo desde la parcialidad propia se puede ser “imparcial” u “objetivo”. La actitud sapiencial se caracteriza por preguntar los porqués. La universidad no debe ofrecer respuestas “enlatadas”, sino sobre todo sembrar inquietudes y despertar intereses. Un jurista o un experto en *marketing*, por poner un ejemplo, deben reflexionar so-

bre qué pueden aportar a la mejora de la sociedad con sus conocimientos, y para ello deben ser conscientes de las implicaciones sociales, morales y políticas de una determinada ley o del modo en que funciona el mercado. Es necesario que los estudiantes se hagan cargo de eso que los americanos llaman la *big picture*. Lo cual requiere que la universidad esté abierta a todos los saberes (incluyendo la Teología, como sucede en Estados Unidos y Alemania) y que haya espacios para el diálogo académico, interdisciplinar, especialmente entre los profesores. Sólo así se evitará que los estudiantes se queden “medio ciegos”, como se decía en el informe de Harvard.

EJERCITAR EL JUICIO

En segundo lugar, la educación liberal consiste más en el desarrollo de ciertas capacidades intelectuales que en la adquisición de datos o informaciones. Se trata de desarrollar lo que **Newman** llamó “un hábito filosófico”, es decir, “un hábito del entendimiento (...) que permanece de por vida y cuyos atributos son la libertad, equidad, serenidad, moderación y sabidu-



ría”. Este hábito filosófico –que no tiene que ver estrictamente con la filosofía en sentido académico– se podría caracterizar como la “capacidad de juzgar”, tener “buen juicio” o, incluso, “buen gusto”, en un sentido no reductivamente esteticista. **Newman** estaba pensando en el modelo de la *phronesis* o prudencia aristotélica (aunque sin su contenido moral), porque este “conocimiento filosófico” es la “perfección o virtud del intelecto”. El ejercicio de dicha virtud consiste en la capacidad de “hacerse cargo”, de captar lo universal en lo particular o, en otras palabras, de arropar un dato particular con la “idea” que le corresponde y da sentido en el conjunto. Dicho de otro modo, se trata de la madurez intelectual.

Es lo que, al menos desde **Kant**, se entiende por *Urteilkraft* (o Juicio), que es una capacidad que no se puede enseñar ni aprender, sino simplemente ejercitar. El objetivo de la educación liberal es que los estudiantes capten el principio en el maestro. Por eso es tan necesaria la convivencia amistosa de profesores y alumnos. De este modo, aprenden a usar la información adquirida, situándola en el con-

junto y descubriendo su finalidad. Quedan así prevenidos contra la parcialidad y sus consiguientes dogmatismos.

EL INTERÉS POR LA VERDAD

Por último, la educación liberal cultiva ese “interés por la verdad” del que ha hablado **Millán-Puelles**, porque convierte la verdad en la única moneda válida de la vida intelectual, moral y social. Lo más opuesto a la verdad es la indiferencia. En este preciso sentido, el error está más cerca de la verdad. Quien, estando equivocado, considera algo como verdadero puede salir del error, porque tiene como meta la verdad. En cambio, jamás lo conseguirá quien renuncia a distinguir lo verdadero de lo falso.

Además, ese “vérselas con la verdad” previene contra las diversas formas de dogmatismo e ideología, pues se reconoce que la verdad existe, pero que nos supera a cada uno individualmente. Como apuntó **Benedicto XVI**, “podemos buscarla y acercarnos a ella, pero no podemos poseerla del todo”, lo cual se debe traducir en una actitud de humildad intelectual. La verdad es ante todo búsqueda

y un modo de orientar la propia vida. Por eso dice **Alejandro Llano** en *Camino de la filosofía* que no cabe hacer un “listado de verdades”, sino que lo propio de quien persigue la verdad es invitar a otros a embarcarse con él en la búsqueda.

Me atrevería a decir que lo más necesario actualmente es “un corazón atento”, como el que pidió el rey Salomón para ponerse a la escucha de la verdad. Estamos necesitados de esa “sensibilidad para la verdad” de la que ha hablado **Benedicto XVI** en algunos discursos universitarios, citando precisamente a **Habermas**. La coincidencia de los ideales del cristianismo con la misión propia de universidad no es casual, en primer lugar por su historia, pero sobre todo porque ambos apuestan por la racionalidad y la verdad (sin duda, la admiración intelectual de **Benedicto XVI** por **Newman** también es relevante aquí). En cualquier caso, lo que parece cada vez más claro es que las aulas son uno de los pocos ámbitos donde todavía es posible invitar a esa escucha, a esa búsqueda de la verdad en que consiste la educación liberal. ❧