EUNSA | Astrolabio

La Universidad de Utopía

Robert M. Hutchins

Estudio introductorio, traducción y notas
de Javier Aranguren

LA UNIVERSIDAD DE UTOPÍA

Estudio introductorio, traducción y notas de Javier Aranguren

ROBERT M. HUTCHINS

EUNSA
EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, S.A.
PAMPLONA

Agradecimientos

Quiero agradecer al Profesor José María Torralba que, indirectamente, me hiciera conocer a R. M. Hutchins, así como la prontitud con que tanto él como el Instituto Core Curriculum de la Universidad de Navarra se prestaron a colaborar en este proyecto.
Y a Reyes Duro su magnífico trabajo como editora y asesora.
Y a Antonio Ruiz-Retegui, Alejandro Llano y Ricardo Yepes porque me enseñaron a buscar y pretender –de modo utópico, como pasa con todos los pobres ideales humanos– lo que antes se llamaba Universidad.
JAVIER ARANGUREN, Madrid 18 de octubre de 2017

Estudio Introductorio.
Educación y utopía: la perspectiva de Hutchins

Javier Aranguren[1]

«Desconocedores de las lenguas antiguas, del mito griego, del derecho romano, de la Biblia y de la ética cristiana, de los moralistas franceses, de la metafísica alemana, de la poesía del mundo entero. Enanos en la vida verdadera, celosos de la crítica, de la destrucción, en la cual consiste su misión que ellos ignoran. De una claridad y distinción nada comunes en todos los asuntos mecánicos: deformes, atrofiados, confusos en todo lo concerniente a la belleza y el amor. Titanes de un solo ojo, espíritus de tinieblas, negadores y enemigos de todas las fuerzas creadoras –esos hombres podrían sumar sus esfuerzos durante millones de años sin dejar tras de sí una obra que pesase lo que una brizna de hierba, lo que un grano de trigo, lo que un ala de mosquito. Alejados del poema, del vino, de los sueños, de los juegos, y prendidos irremisiblemente en las redes de las falsas enseñanzas impartidas por engreídos maestrillos de escuela».

Ernst Jünger, Radiaciones 2, 22 de septiembre de 1945

Citado por A. Llano, Repensar la Universidad. La Universidad ante lo Nuevo,

Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid 2003, p. 119

NOTAS

1. Doctor en Filosofía, Certificado como Contratado Doctor en la ANECA, autor de varias monografías y libros de filosofía, especialmente en el campo de la Antropología Filosófica, ha dedicado su carrera profesional a la educación y la investigación.

1. Realismo e idealismo: entre Laputa y Lagado

a) ¿Qué es un hombre cabal?

Es probable que volvamos siempre sobre las mismas preguntas. La razón no es solo que participemos cada uno de la misma esencia humana (somos quienes somos y, en consecuencia, a pesar del paso del tiempo, todos resultamos más o menos iguales). Hay otro motivo: cada generación se encuentra cara a cara con las mismas preguntas y –a pesar de las tradiciones, o de que sus mayores se encuentren ya acomodados en una determinada visión del mundo– debe cada una ponerse a buscar respuestas.

Si existe un tema clásico es el del sentido y método de la educación. Platón se lo propuso en serio al redactar *La República*, así como Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* o Séneca sirviéndose de las *Epístolas a Lucilio*. ¿Qué es un hombre cabal?, ¿qué un buen ciudadano? ¿Cómo lograr que aquellos que nos guían y gobiernan sean realmente personas de peso, con fondo, y no ligeros sofistas que se adaptan a las corrientes del deseo de la masa o de los clamores del mundo?

Platón y Aristóteles, se dice, proponen lo que el hombre debería ser: un ideal, el del hombre clásico, que ha quedado enmarcado bajo el nombre de *paideia* y bajo la figura del *magnánimo*[1]. Sin embargo el tiempo ha pasado, y cada vez que se nombran estos grandes ideales nos resulta difícil que no venga a la memoria aquel famoso texto de Maquiavelo, que tanto rebaja las pretensiones de los pensadores griegos: «Muchos han imaginado principados o repúblicas que no se han visto jamás, ni se ha conocido ser verdaderos, porque hay tanta distancia de cómo se vive a cómo se debiera vivir, que aquel que deja lo que se hace por lo que se debiera hacer, antes se procura su ruina que su conservación»[2].

El 'realismo' maquiavélico contrasta con el 'idealismo' de los antiguos. Podría decirse que, si bien el ideal en principio es positivo, se da el hecho de la imposibilidad de su realización: no hay lugar para él a causa del modo de hacerse las cosas en este mundo. Algo que, aunque resulte máximamente deseable, no puede tener lugar entre nosotros es lo que, desde Santo Tomás Moro, recibe el nombre de *utopía*[3].

Es quizá el sueño de cómo debería ser la universidad (a fin de cuentas, una *república* dentro de la República) una de las realidades utópicas más firmes. Con eso juega Hutchins: lo que propone en su texto sabe que no puede darse. Él mismo –para cuando escribe las páginas de *La Universidad de Utopía*[4]– ya ha fracasado rotundamente en sus pretensiones. Otra cosa es si eso implica que las utopías no deban ser pensadas, o que no deban ser propuestas. «Los caballeros solo defienden las causas perdidas», dicen que dijo Borges[5].

El escrito de Moro, la 'idea de universidad' de Newman[6] («el libro más sobrevalorado en el canon Occidental», escribe H. H. Gray[7], que ocupó el cargo de presidente de Chicago University, al igual que Hutchins), o las mismas propuestas de nuestro autor,

tienen por lo menos la virtud de elevar nuestras miras por encima de la estrechez de lo cotidiano. Aunque quizá lamentarse por lo idílicas que eran las cosas cuando uno estudiaba, el deseo de que el lugar nunca cambie, el miedo a que efectivamente haya cambiado, además de ser algo ilusorio, resultan modos de mostrar la propia falta de adaptación a nuestro mundo en movimiento[8]. ¿No serán estos utópicos los únicos que se niegan a aceptar la cruda realidad, el 'cómo se vive', persistiendo en vivir en los únicos paraísos posibles, a saber, los perdidos[9]?

Y, sin embargo, ¿no resultan más bien modelos de fidelidad a la *esencia*, a la *definición* de lo que significa educar, de lo que tiene que ser la educación superior, del ideal al que hay que aspirar aunque el esfuerzo por alcanzarlo sea siempre vano? También resulta irrealizable el sueño de plasmar la belleza, y no por eso se deja de insistir una y otra vez en poemas, películas, canciones, dibujos, para llegar más lejos, para quedar más cerca de ese ideal que tan solo se intuye. El hecho de que algo no pueda hacerse no significa que no se deba intentar. «Es indigno de un varón no buscar la ciencia a él proporcionada», aunque en realidad sea esto solo apto para los dioses[10].

b) Los viajes (académicos) de Swift: Laputa

Pero quizá hace ya tiempo que el ideal dejó de intentarse. La confusión entre los hombres –con la aparición del relativismo cultural y religioso, con el afán pragmático nacido con la Revolución Industrial y la sociedad de consumo– era ya patente hace tres siglos. Jonathan Swift lo refleja en esa obra maestra del humor y del análisis político –lamentablemente reducida a lectura infantil en el contexto hispano– llamada *Gulliver's Travels*[11]. En la tercera parte de la obra el atribulado viajero viaja a la isla de Laputa. Se trata de una superficie flotante en la que habita una raza especial de hombres con un ojo hacia adentro y el otro hacia arriba. Visten con trajes decorados por astros e instrumentos musicales. Se encuentran tan intensamente concentrados en sus tareas individuales que no pueden hablar o atender a los discursos de otros. Siempre abstraídos, caerían al suelo si sus criados no les dieran golpes con vejigas rellenas de guisantes que portan en las manos con la finalidad de despertarles.

A pesar de ser un extranjero, de poder aportar noticias frescas de mundos y culturas distintas, Gulliver experimenta cómo le olvidan constantemente. Cuando va a tratar de su fortuna con el Rey, este le ignora, concentrado como se encuentra en problemas matemáticos. A pesar del amor de estos hombres a la exactitud, frecuentemente cometen errores al chocar con la realidad: el traje que el sastre prepara para Gulliver está mal hecho por un error de cálculo. Casi querrían que fuera el viajero quien debiera cambiar de forma para adaptarse al vestido. También les engañan sus mujeres, que prefieren escapar de la isla y vivir entregadas en brazos de porqueros a esa existencia fría y distante de todo afecto sensible.

Las casas están mal construidas, los muros carecen de ángulos rectos porque consideran vulgar la geometría práctica y porque no se rebajan a charlar con los obreros debido a su gran refinamiento intelectual. Aunque manejen complicados instrumentos, no aciertan con las cosas de la vida. Sus concepciones sobre lo que no es matemática o música resultan penosas: razonan mal, con vehemencia, sin saber discutir. Carecen de imaginación y de gracia y les faltan palabras en su idioma para aquello que no tenga que ver con la matemática o la música.

¿Se tratará de una descripción del 'sabio platónico'? Metidos en el mundo de las ideas, atendiendo a la melodía de las esferas, ajenos a las preocupaciones de los mortales, faltos de humanidad. Un hombre teórico que al final tiene solo una función decorativa. ¿Es esa la *Universidad de Utopía*?, ¿es esa la doctrina de la educación de Platón y de los clásicos?

Más bien parecería su caricatura: Platón, junto con Homero, es el gran educador de Occidente. ¿No aporta *La República*, con su defensa de la teoría y de los filósofos, una de las claves interpretativas más impresionantes frente a esas sombras en la caverna que son la manipulación, el populismo, o la dictadura y esclavitud de quienes se someten a los deseos materiales? ¿No es un libro en el que se desarrolla un asombroso programa de aprendizaje que comienza en la primera infancia y termina a los 50 años de edad? ¿Y no es Aristóteles, autor de *La Metafísica* –tal vez la obra más elevada que ha salido de la mano del hombre– también el escritor de la *Ética a Nicómaco* y de *La Política*? ¿Y hubieran sido posibles esas dos obras sin la primera citada, o sin el *Organon* que nos ha enseñado a manejar los silogismos y a rechazar las falacias?

El modelo educativo clásico, en la medida en que actúa sobre el carácter del educando, no tiene nada en común con esos *laputianos* a los que solo concierne lo que está en su inteligencia. El clásico insiste en la adquisición de virtudes, de una 'segunda naturaleza' capaz de revestir al hombre con la coraza de la perfección y de las inquietudes elevadas. No es un modelo teórico en el sentido en que viven la teoría los habitantes de Laputa. Lo que busca en el fondo (y *La República* o la *Ética a Nicómaco* no tratan de otra cosa) es *educar ciudadanos*[12], tarea que es el culmen –la finalidad y la razón de ser– de la práctica. Y esta tarea tiene más que ver con el *arte* que con la *producción*, que es el asunto al que se dirigen lo que hoy entendemos de forma prioritaria como conocimientos prácticos: ingeniería, finanzas, derecho mercantil, biotecnología, publicidad…

Renunciar a la teoría implica caer en la inmediatez. Parapetarse en la teoría, por otra parte, no es lo que hicieron los grandes sabios: de la teoría sacaron la ocasión para ayudar a conducir a los habitantes de las sombras (los ciudadanos) hacia lo realmente real.

c) Los viajes (académicos) de Swift: Lagado

Sigue contando Gulliver cómo llega a la academia de Lagado (Tercer viaje, capítulo 5). En ella se encuentra con todo tipo de investigadores acerca de las cuestiones más prácticas y peregrinas: Gulliver observa diversos proyectos, que cada académico trata de desarrollar en su habitación aislada (en su *departamento*). Alguien busca sacar la luz del sol de pepinos, otro quiere devolver los excrementos humanos a la comida original, otro pretende conseguir pólvora del hielo. Hay también proyectos de racionalización lingüística con el objetivo de eliminar por completo la necesidad de las palabras. En Lagado domina la especialización: cada uno de esos sabios se centra en su campo de saber, sin tener demasiado en cuenta ni a sus posibles discípulos (casi todos funcionan en solitario) ni la visión del conjunto. En cuanto se les pregunta por el sentido de su obra, o por su lugar en el todo, miran con desconcierto: su tema de estudio es específico, no abarca cuestiones generales; es concreto, genera datos; es científico, no poético.

La burla de Swift llega a su culmen cuando, al hablar de la escuela de diseño de política, relata cómo esta se encontraba poblada de infelices que querían persuadir a los reyes de elegir favoritos por su valía, a ministros que hicieran el bien común, que nombraran a personas cualificadas, con otras quimeras que nunca entraron en el corazón del hombre: «No hay nada tan extravagante e irracional que no haya sido defendido por filósofos»[13].

Ortega y Gasset, en su conferencia *Misión de la Universidad*, hubiera aplicado a los hombres de Lagado el calificativo de 'nuevos bárbaros'[14]. Afirma: «La universidad ya no se preocupa por la cultura: los universitarios son incultos, no poseen un sistema vital de ideas sobre el mundo». El nuevo bárbaro, como el lagadiano, es mejor profesional que nunca, pero absolutamente carente de cultura. Vive en el profesionalismo, en el especialismo y –a la postre– en la estupidez[15]. «El predominio de la investigación en la universidad es un desastre. Es la causa de que se elimine lo principal: la cultura. Y también se ha dejado de cultivar el propósito de educar profesionales *ad hoc*»[16]: los médicos saben anatomía, dónde van todos los nervios o las 15 características de la úlcera de estómago, ¿pero alguna Facultad de Medicina se preocupa en enseñar qué es ser un buen médico? Memorizan el examen de especialidad[17], ¿pero saben qué es el hombre?[18]

d) Hacia la multiversidad

¿No es esto la universidad? ¿No es a menudo un conjunto de reinos de taifas en el que la especialización, el aislamiento departamental, la necesidad de triunfos a corto plazo, los problemas presupuestarios, han conducido a un sistema carente de unidad, esto es, de vida y de sentido? ¿No resulta falta de propósito también por el hecho de que los campos de investigación, así como los investigadores, se encuentran completamente aislados porque no hay un principio unitario que les dé alma, que los anime?

> «¿Por qué la característica principal de la educación superior es el desorden? Porque carece de un principio ordenador interno. Ciertamente, el principio de *libertad* en el sentido habitual de esa palabra no lo va a unificar.

En el sentido normal, la libertad es un fin en sí mismo. Pero tiene que quedar claro que si cada persona tiene el derecho de hacer y alcanzar sus propias elecciones, el resultado será la anarquía y la disolución del todo. Tampoco podemos usar la búsqueda de la verdad por sí misma para unificar la enseñanza superior. Los filisteos todavía preguntan: '¿Qué es la verdad?'. Y no pueden ser todas las verdades igualmente importantes. Es verdad que un todo finito es más grande que cada una de sus partes. También es verdad, en el uso común de la palabra, que la guía de teléfono de New Haven es más pequeña que la de Chicago. La primera verdad es infinitamente más fértil y significativa que la segunda. El fin común de todas las partes de una universidad debe ser la búsqueda de la verdad por sí misma. Pero este fin común no es suficientemente preciso para proporcionar unidad a la universidad mientras ella se mueve hacia él. *La unidad real solo puede alcanzarse por medio de una jerarquía de verdades que nos muestran lo que es fundamental y lo que es secundario, lo que es significativo y lo que no lo es*»[19].

Lingüistas, arquitectos, físicos, hombres de leyes, formadores de políticos, cada uno en sus vasos incomunicados, sin ningún contenido intelectual que compartir, sin herramientas para entender el sentido de lo que los otros hacen o para acompasar sinfónicamente la verdad de esa multitud de sonidos: no es una institución melodiosa, sino cacofónica[20].

Muchos 'no idealistas' han aceptado que precisamente esto es la universidad: la diversidad sin unidad, la *multiversidad*, es lo que hay. Y no tiene sentido lamentarse. Vale que Newman –o Hutchins– tenga devotos, pero lo que hoy se ofrece en la educación superior es otra cosa: una serie de comunidades que se mantienen unidas solamente por un nombre común y un gobierno común.

«La *multiversidad* es una institución inconsistente. No es una comunidad, sino muchas. La comunidad de los pre-grado y la de los graduados; la comunidad de los humanistas, la comunidad de los científicos sociales, y la comunidad de los científicos; las comunidades de las escuelas técnicas; la comunidad del personal no académico; la comunidad de los administradores. Sus límites son difusos. Alcanzan a los antiguos alumnos, legisladores, a granjeros, hombres de negocios, que están relacionados a una o varias de esas comunidades internas. Como institución, mira hacia el pasado lejano y hacia el futuro lejano, y con frecuencia se encuentra incómoda con el presente. Sirve a la sociedad casi como un esclavo, esa sociedad que también critica, a veces sin ninguna piedad. Devota de la igualdad de oportunidades, ella misma es una sociedad clasista. Una comunidad, como las comunidades medievales de maestros y estudiantes, debería tener intereses comunes; en la multiversidad estos intereses son muy diversos, a menudo se encuentran en conflicto. Una comunidad debería tener un alma, un único principio animándola. La multiversidad tiene muchos, algunos realmente buenos, aunque hay un intenso debate sobre cuáles son las almas que se merecen la salvación»[21].

Multiversidad, al igual que la academia de Lagado, no es más que el nombre que señala una unión accidental, no a un ser vivo. No es un 'organismo', como pensaba Flexner en Alemania, porque las diversas partes pueden ponerse o añadirse sin que la multiversidad sufra por ello. Se parece más a un *mecano*, a un automóvil (le puedes retocar el chasis, cambiar las ruedas o el motor y sigue andando), a un robot, que a una persona, que tiene en sí misma su *principio de identidad*. La identidad universitaria es accidental, externa a lo que se trabaja en las diversas facultades o departamentos.

Por eso se entiende que la multiversidad se subordine a las necesidades de la sociedad: se quita la Facultad de Humanidades por falta de alumnos y se hace crecer la de Ingeniería Agrónoma o la de Informática si eso es lo que se encuentra en boga, o lo que demandan los ciudadanos que pagan sus impuestos y las empresas que firman convenios.

Y la institución conserva su nombre y la mayoría de sus costumbres externas (desfiles y birretes). Por eso se habla sin rubor en nuestros días de 'la primera universidad de cocina'[22], o de la 'universidad de los videojuegos'[23], y cualquier tipo de aprendizaje se eleva a rango universitario, por mucho que cueste luego encontrar asignaturas que justifiquen los cuatro años en el campus. Y, de repente, florecen centenares de diferentes grados, millares de masters, en los que la grandilocuencia de los títulos de las asignaturas apenas logran disimular la banalidad o repetición de los contenidos.

¿Qué es la universidad? Un mecanismo que lleva a cabo procesos capaces de producir determinados resultados, que se mantiene unido por reglas administrativas y que se engrasa con dinero.

> «Hutchins describió una vez la universidad moderna como una serie de escuelas y departamentos separados que se mantenían unidos por un sistema central de calefacción. En la época en que la calefacción es menos importante que el automóvil, yo he pensado a veces que la universidad es una serie de profesores individuales capaces de tener iniciativa que se mantienen juntos por motivos comunes de queja acerca del aparcamiento»[24].

La universidad experimenta una fragmentación similar a la de la sociedad: si no se comparten raíces («en la vida práctica el fin es el principio de la acción»[25]), tampoco habrá límites en lo que se puede llegar a ofrecer. Y tampoco, importa destacarlo, habrá *identidad*. Un tiempo sin grandes relatos, en el que lo común no existe, debe permitir multitud de posibilidades entre las que la única condición sea que no haya jerarquía: la docencia dependerá de la investigación que en ese momento hagan los profesores, aunque eso suponga la fragmentación para el alumno. La universidad se ha convertido en un supermercado lleno de anaqueles, con cientos de productos envueltos en atractivos colores, entre los que tiene que elegir un estudiante que justamente había ido a ese nivel de educación para tratar de formarse un criterio con el que elegir[26]. En ella hay menor sentido de comunidad, pero también menos confinamiento; hay menos sentido de propósito, pero más posibilidades de sobresalir[27].

e) Fragmentación: entre lo banal y lo extraño

Esta situación fragmentaria comenzó en Harvard[28] con la presidencia de Charles W. Eliot (1869-1909)[29] que estableció el sistema electivo que permitía a cada estudiante tener la última palabra para montar su propio itinerario. La idea de un *core curriculum*, de materias comunes que se consideraran indispensables, no servía. Dado que cualquier conocimiento es válido, cualquier alumno acabará por encontrar su propio camino.

Una de las múltiples críticas de Hutchins a esta idea aparece en *The University of Utopia*: «Sus dos inconvenientes más claros son, primero, que eso implica que los profesores no necesitan conocer, tanto como sus discípulos, qué es una educación y, en segundo término, que eso rompe la comunidad de aprendizaje que debería existir entre estudiantes y les priva de la ayuda de sus colegas de estudio y de la capacidad de

comunicarse con ellos durante su tiempo de escolarización y con sus contemporáneos durante su vida posterior»[30].

Eliot consideraba que cualquier saber es interesante y debería por tanto ser enseñado. La educación inicial en el *college* (los primeros cuatro años de universidad, antes de la especialización) no es todavía el tiempo de *podar*. Además este sistema de educación fomenta la *erudición* frente a las generalizaciones, tanto en los alumnos como en los profesores quienes, a fin de cuentas, con este método podrán centrar en su tema de investigación también su enseñanza, convirtiendo a su institución en una verdadera avanzadilla del pensamiento[31]. Le siguieron rápidamente en Cornell, Michigan, Columbia, Minnesota, Stanford o Chicago (para el presidente Harper la instrucción era algo secundario, lo primero era la investigación)[32]. La universidad estaba naciendo en USA, un país donde la educación superior era una realidad incipiente y que en muy pocos años se convertiría en el modelo mundial. Y la presencia de lo electivo estaba marcando la pauta.

La idea de que todo da igual, o de que en el fondo no hay nada importante que aprender, aparte quizá de los hábitos que ese mismo aprendizaje requiere y de los contenidos técnicos –cirugía, finanzas, construcción– que luego se aplicarán en la vida profesional, convierte la enseñanza superior en algo *banal*, al tiempo que *extraño*.

Banal, porque ya no hay un *canon*, y en el fondo es lo mismo aprender metafísica que tinciones celulares, estudios afro-americanos o contabilidad de costes: todo son formas de pasar los años del grado, y la única diferencia descansa en la posibilidad de contar con más o menos salidas profesionales según los distintos estudios[33]. No es raro entonces que se entienda la cultura como ornato, como algo para ociosos (los serios investigan). Ya nadie entiende la cultura como las ideas en las que se vive, la razón vital[34].

Extraño porque el profesor universitario se irá convirtiendo paso a paso en un personaje de laboratorio o biblioteca, molesto por tener que interaccionar con alumnos, centrado en aspectos puntuales (puntillosos) del inabarcable cosmos, dominado por el principio de 'publicar o morir' y los índices de impacto, limitado a la enseñanza de su propio curso sin poder dar un paso más allá de ese terreno de especialización[35].

> «El cambio más llamativo en los *colleges* de artes liberales en los últimos cincuenta años es la multiplicación de cursos, la multiplicación de departamentos y la reducción del horizonte intelectual del profesor individual. En un college de artes liberales de hace cincuenta años el profesor de historia podía cargar con el trabajo del profesor de literatura si este se ponía enfermo. Ahora, si el profesor de Historia de America enferma, el profesor de Historia Inglesa no puede hacer su trabajo. Y en una universidad, si el profesor de *Historia de America de 1860 a 1864* se pone malo, el de *Historia de America de 1865 a 1870* no puede sustituirle»[36].

«Cada profesor tenía su propio interés, cada profesor quería el estatus de tener su propio curso especial, y los catálogos de las universidades acabaron incluyendo más de 3.000 de ellos»[37]. Así, el amor del profesor por la especialización [podríamos añadir, su horror o hastío hacia la formación general de los estudiantes] se ha transformado en el odio de los estudiantes a la fragmentación. Y aunque la odien, deben consumirla durante

unas 15 horas a la semana. El alumno de medicina, el de pedagogía, la de derecho, la de arquitectura, los de económicas, los de empresa… tendrán como mundo común los campos de deporte, las cafeterías y –en todo caso, y como un lujo para los más capaces o desocupados– el club de debate o el de teatro. Pero no hay *humus intelectual* común, no hay ninguna tarea sobre la que tejer una *convivencia culta*.

Claro que la unidad tiene que aparecer por algún sitio. Quizá en los eventos deportivos, donde se defienden determinados blasones y colores. Y por eso es importante financiar el equipo de rugby, el de fútbol, la competición de remo en lugares sin ninguna tradición en ese deporte, el baloncesto femenino. Y dar becas. Hutchins ha pasado a la historia por una cuestión que en el fondo él no consideraba anecdótica: la supresión del equipo de fútbol (americano) de la Universidad de Chicago al no ser la actividad propia de un centro de educación superior, es decir, centrada en el cultivo de la inteligencia.

Otros buscan la unidad en la imagen corporativa, como si fuera una cuestión que se trabajara desde el departamento de marketing. O las encuentran en las iniciativas de corte social, en las protestas en el campus por los motivos más diversos. Algunos incluso acaban pretendiendo el milagro: que la unidad venga de manos del rector, del presidente de la universidad, que se necesita que sea una figura completamente extraordinaria, con un defecto del que Hutchins se hace eco: es la única que no investiga, que no estudia, que no da clase, en toda la comunidad académica.

Con humor Kerr, *President* en la Universidad de Berkeley, en California, escribe (quizá teniendo en su cabeza el modelo de Hutchins, a quien cita bastantes veces en torno a esas páginas):

> «Del rector de una universidad en los USA se espera que sea un amigo de los estudiantes, colega de los profesores, un buen tipo con los antiguos alumnos, un administrador hábil para el consejo de administración, buen orador en público, un astuto negociador de saldos con las fundaciones y las agencias federales, un político con el gobierno del estado, un diplomático persuasivo con los donantes, un campeón de la educación, un apoyo de los profesionales (en especial los de derecho y medicina), un portavoz para la prensa, un auténtico académico por sus propios méritos, un servidor público a niveles estatales y nacionales, un aficionado a la ópera y al fútbol americano por partes iguales, un hombre decente, buen marido y padre, y un miembro activo de su iglesia. Sobre todo, le debe gustar viajar en aviones, comer sus almuerzos en público y atender ceremonias públicas. Nadie puede ser todas esas cosas. Algunos logran no ser ninguna.
>
> Debería ser firme, pero caballeroso; sensible hacia los demás, insensible consigo mismo; mirar al pasado y el futuro, pero estar firmemente plantado en el presente; a la vez visionario y sensato; afable y reflexivo; conocedor del valor de un dólar y consciente de que las ideas no se pueden comprar; inspirado en sus visiones pero cauto en lo que hace; un hombre con principios capaz de llegar a un acuerdo; un hombre con amplia perspectiva, que seguirá los detalles concienzudamente; un buen americano, pero preparado para criticar la situación del momento sin miedo; un buscador de la verdad, siempre que la verdad no sea muy dolorosa; una fuente de crítica a las políticas públicas siempre que estas críticas no se reflejen a su propia institución. En casa debería parecer un ratón, y ser como un león por ahí fuera. Es uno de los hombres marginales en la sociedad democrática –hay muchos otros–, está en los márgenes de muchos grupos, muchas ideas, muchas iniciativas, muchas características. Es un hombre marginal que se sitúa en el mismo centro del proceso total»[38].

Y encima, dice Kerr citando otra vez a Hutchins, el presidente ostenta su cargo en una institución en la que «los profesores prefieren la anarquía a ninguna otra forma de

gobierno». ¿Dónde radica la unidad que puede aportar el rector? Hutchins lo tenía claro: si se recupera 'la visión del fin', si desde el presidente hasta el último de los profesores se identifican con esa visión. Señala también Kerr que

> «Hutchins fue el último de los gigantes en el sentido de que él fue el último de los presidentes de universidad que realmente intentó cambiar su institución y la educación superior de una forma fundamental».

Sin embargo fracasó: la utopía nunca se realiza.

> «La tarea del gigante nunca es una tarea feliz. Hutchins concluyó que el administrador tiene muchas maneras de perder y ninguna de ganar. Y por eso acabó reconociendo que la paciencia, que en una ocasión llamó 'una ilusión y una trampa', era también virtuosa»[39].

f) La dimensión administrativa

No hay una metafísica de fondo[40]. ¿Qué queda como principio de unidad en una universidad sin ideal?, ¿qué nos sustenta después de la *utopía*? La respuesta más clara podría ser: la dimensión administrativa. El profesorado se centra en sus propias tareas (investigar) y son los organizadores los que, a cambio de medios económicos o méritos académicos, los pondrán en relación con los alumnos, pieza necesaria en la medida en que aportan el sustento económico en forma de matrículas o subvenciones.

La universidad crece no por los profesores, sino por administradores expertos, y el nuevo tipo de presidente que necesita la universidad será más un coordinador que un líder creativo, un ejecutivo experto, un moderador lleno de tacto. Una especie de cargo de la ONU que pone de acuerdo a los diversos reinos (alumnos, profesores, inversores…), siempre en el borde de declararse la guerra. Un Leviathan que une a una sociedad plural de múltiples formas de cultura, un proyecto centrado más en la coexistencia (soportarse) que en la unidad. Paz y progreso: esas son las dos prioridades de la nueva universidad (siendo más importante el progreso que la paz)[41].

La universidad está en manos de los administrativos[42]. No es que no importen los alumnos: tampoco lo hacen los profesores. Cada vez son más los que están contratados a tiempo parcial y tienen que correr de campus a campus para dar las clases que les permitan llegar a fin de mes (¿investigación, estudio, preparación de clases, durante el tiempo de trabajo?, ¿qué significa eso?). Mientras, sube el número de administradores que, al mismo tiempo, rediseñan la institución con el fin de tener un papel siempre más relevante, en la medida en que se enmaraña la carga burocrática de la educación[43].

En USA ha bajado drásticamente el número de profesores con plaza fija (*tenure* en inglés): del 80% en los 70 al 30% en nuestros días. Es habitual la situación –análoga a la figura del *profesor asociado*– de doctores que dan clase en diversos sitios, que viven en una constante dependencia según los ajustes laborales, que –como camareros en un restaurante– deben adaptarse a los alumnos para salir bien parados en los tests de calificación de los docentes (encuestas a menudo más temidas, en el caso de los que no son fijos, que las calificaciones que reciben los propios alumnos), que han de esforzarse

porque su enseñanza sea realmente aplicada pues la universidad se entiende como una 'industria del conocimiento' en la que manda más el mercado que ningún proyecto educativo, en la que la relación empresa-universidad es de estricta subordinación de la segunda a la primera.

¿Alumnos, profesores, modelo de negocio, administración? ¿Cuál es el orden? ¿Qué debe ser lo primero?, ¿la formación intelectual de los alumnos o el *pro-profit* que asegure la continuidad laboral de esa gran estructura de organizadores? ¿Debe centrarse la universidad en la *empleabilidad*, a pesar del riesgo que eso supone de convertir la educación superior en una formación profesional semi-ilustrada? ¿Debe considerarse el cultivo de las Humanidades, de la sabiduría, como *stuff that you don't need*[44]? ¿Debe, en estos tiempos de televisión y entretenimiento, eliminarse por fin la clase intelectual, con su molesta impronta de elitismo?[45].

Tal vez quepa llegar a una solución intermedia, en la que *higher education* y *research universities* sean sinónimos. Tal vez quepa evitar la caricatura de la oposición entre aprendizaje general y especializado. Puede pensarse que «idealmente una universidad debería ser como una ciudad, con vecindarios fuertes pero no exclusivos, unidos en un fuerte compromiso por la comunidad y sus fines»[46]. Puede concluirse que una buena formación se ve en la preparación del estudiante en campos distintos a los de su especialización, y que así adquiere una capacidad en la imaginación y en la analogía que le hace ir hacia adelante.

Tal vez quepa esta solución intermedia. Hutchins, el gigante al que se refería Kerr, no estaría en absoluto de acuerdo con ella.

NOTAS

1. Es un clásico el estudio de W. Jaeger, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica, México 2007; Sobre el *magnánimo*, cf. R. A. Gauthier, *Magnanimité. L'idéal de la grandeur dans la philosophie païenne et dans la théologie chrétienne,* Bibliothèque Thomiste, n.º 28, J. Vrin, Paris 1951.

2. N. de Maquiavelo, *El Príncipe*, cap. XV, Aguilar, Madrid 1988, p. 119 s.

3. T. More, *Utopia*, translated, edited and introduced by D. Baker–Smith, Penguin Books, UK 2012.

4. R. H. Hutchins, *The University of Utopía,* The University of Chicago Press, Chicago 1953, Third Impression 1969.

5. Cuenta la anécdota A. Llano, *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo Nuevo*, Eiunsa, Madrid 2003.

6. J. H. Newman & Svaglic, M.J. 1986, *The idea of a university: defined and illustrated. In nine discourses delivered to the catholics of Dublin. In occasional lectures and essays addressed to the members of the catholic University*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1986; J. H. Newman, Nombela Cano, C., & García Ruiz, V., *La idea de la universidad. II, Temas universitarios tratados en Lecciones y Ensayos ocasionales*, Encuentro, Madrid 2014.

7. H. H. Gray, «The Leaning Tower of Academe», *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, vol. 49, n.º 7 (April 1996), p. 34. De la misma autora, *Searching for Utopia: universities and their Stories*, University of California Press, 2011. Una excelente fuente de bibliografía sobre el debate acerca de la identidad universitaria en J. M. Torralba, «La Educación Liberal como Misión de la Universidad. Introducción Bibliográfica al Debate sobre la Identidad de la Universidad», en *Acta Philosophica*, II, 22, 2013, pp. 257-276.

8. Cf. *Idem*, p. 35.

9. Fernando Inciarte solía repetir esta frase: «Los únicos paraísos son los perdidos». La nostalgia de algunos nacionalismos, el amor por el 'mundo de ayer' o los relatos utópicos, pueden ser una prueba empírica de la verdad de esta idea.

10. Cf. Aristóteles, *Metafísica* I, 982b 30.

11. J. Swift, *Gulliver's Travels*, publicada por primera vez en 1726. Seguimos la edición de D.C. Heath & Co., Publishers, Boston New York Chicago 1900. Para nuestros propósitos véanse los capítulos II–VI de la Tercera Parte, pp. 152-174. En la edición de los *Great Books of the Western World* forma parte del volumen 36, junto con L. Sterne y su *The Life and Opinions of Tristam Shandy, Gentelman*.

12. C. Naval, *Educar ciudadanos*, EUNSA, Pamplona 2000.

13. *J. Swift,* o.c., p. 171.

14. J. Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, Obras Completas, vol. 4, Revista de Occidente, Madrid 1966, p. 322. El texto original es de 1930.

15. Cf. *Idem*, p. 325.

16. *Idem*, 339

17. En España el MIR.

18. Hutchins es muy claro en este punto: la tarea de la universidad no es la de formar médicos o abogados. Debería centrase en el fomento de la cultura. Las profesiones se deberían aprender en escuelas profesionales. Pero esas *no* son propias de la *educación superior*. Cf. R.M. Hutchins, *The Higher Learning in America,* Transactions Publishers, New Brunswick (USA) & London (UK), 1995, parte IV, por ejemplo pp. 89, 91, 110-117. Este es considerado su libro más importante. Fue publicado por primera vez en 1936.

19. R. M. Hutchins, *o.c.*, pp. 94 s. Las cursivas son mías.

20. H. U. von Balthasar utiliza esa expresión para estudiar otra institución en la que debería poder hablarse de unidad en la diversidad: la Iglesia. Cf. H. U. von Balthasar, *La verdad es sinfónica. Aspectos del pluralismo cristiano*, Encuentro, Madrid 1997.

21. Ideas tomadas de C. Kerr, *The Uses of University*, Harvard UP, Cambridge Massachusetts 1963, pp. 19.

22. Cf. *Basque Culinary Center*, de Mondragon Unibersitatea: http://www.bculinary.com/es/home

23. Cf. *Digipen Bilbao*: *https://www.digipen.es*

24. C. Kerr, *o.c.*, p. 20.

25. *Suma Teológica* I-II, q. 1 a. 2.

26. Tomo la metáfora de C. Derrick, C. (2001) *Escape from skepticism. Liberal education as if truth mattered*, California: Ignatius Press. Apoyando la idea, cf. C. Kerr, *o.c.*, p. 66, en donde entiende la universidad como una 'industria del conocimiento' subordinada a la producción de cosas y profesiones útiles para el mercado.

27. Cf. C. Kerr, *o.c.*, p. 41.

28. Para un conocimiento detallado del proyecto de Harvard sigue siendo útil la lectura del llamado *Red Book*, contemporáneo a tantos escritos de Hutchins: *General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee. With an introduction by James Bryant Conant,* Harvard University Press; Cambridge, Massachusetts 1950.

29. Sobre Charles W. Eliot, cf. http://www.harvardsquarelibrary.org/biographies/charles-w-eliot-harvard-university-president/

30. R. M. Hutchins, *The University,* o.c., p. 53.

31. Cf. H. H. Gray, *o.c.*, pp. 40-44.

32. *Idem*, p. 42.

33. Solo como ejemplo, pueden verse las posibilidades de estudio en *college* de la Universidad de Harvard en 2017: *https://handbook.fas.harvard.edu/book/fields-concentration*.

34. Cf. Ortega y Gasset, *o.c.*, p. 320s. M. Rumayor, «El *raciovitalismo* de Ortega y la universidad que buscamos», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 260, enero-abril 2015, pp. 73-87, en el que se denuncia «el deseo velado de convertir la vida universitaria en lo que podría entenderse como una formación profesional de grado superior» (p. 73).

35. «La especialización significa que los especialistas no pueden pensar juntos porque su preparación y su trabajo los ha separado del resto de los hombres» (R. M. Hutchins, *The University*, o.c., p. 49).

36. R. M. Hutchins, *The University*, o.c., p. 35.

37. C. Kerr, *o.c.*, p. 10. El texto es de 1963: las posibilidades actuales son seguramente muy superiores.

38. *Idem*, pp. 29-30.

39. *Idem*, pp. 31-33.

40. D. Bell, *The Reforming of General Education. The Columbia College Experience in its National Setting*, Columbia UP, New York & London, 1966, p. 26) recuerda cómo frente a la idea de Columbia, en la que la unidad más poderosa debía ser el departamento, y no la facultad ni la administración, evitando toda fuente centralizada, se alzaban las ideas de Hutchins, que se pueden resumir en que «sin una teología o metafísica no puede existir una

universidad unificada». Columbia prefirió el eclecticismo (marxismo, historicismo, existencialismo, filosofía analítica…) y entender la diversidad como la pieza clave de la educación liberal.

41. C. Kerr, *o.c.*., p. 36 y 38.

42. Un análisis de la cuestión en B. Ginsberg, *The Fall of the Faculty. The Rise of the All-Administrative University and why it Matters*, Oxford UP, Oxford GB, 2013.

43. *O.c.*, p. 19. En la p. 25 ofrece estos datos: el número de administradores y otros profesionales ha crecido en la universidad americana, respectivamente, en un 85% y en un 240%. El número de profesores, por su parte, lo ha hecho en un 51%. En 2009, Vanderbilt University había 11.395 estudiantes y 7.339 administradores. Ese año en Yale (la universidad en la que estudió Hutchins) había 11.345 estudiantes y 3.919 administrativos. Por supuesto, el peso de los salarios recae en buena medida en las elevadas matrículas que pagan los alumnos (cf. p. 199).

44. 'Algo que no necesitas'.

45. Cf. *Idem*, pp. 177-179.

46. H. H. Gray, «The leaning Tower of Academe», *o.c.*, p. 52.

2. La vida de un utópico

a) Infancia y juventud

Robert Maynard Hutchins nació en Brooklyn en 1899. Su padre, William John Hutchins, era pastor presbiteriano, de raíces totalmente calvinistas. En ese ambiente creció, rodeado de una familia estable, feliz, originaria por parte de padre y madre de las primeras tandas de colonos que llegaron a los Estados Unidos. Cuando tenía ocho años abandonaron New York para instalarse en Ohio donde el padre de Robert dirigiría el Seminario Teológico de Oberlin, un centro establecido por los calvinistas en 1833. La relación con sus progenitores fue siempre fluida, llena de cariño, sin importar el abandono que Robert hizo de su fe religiosa. Como indudable herencia calvinista le quedaría una gran intensidad y rectitud en el trabajo y una fuerte inclinación a vivir con sobriedad incluso en los momentos en que podría haberse enriquecido considerablemente. Su padre ejerció como profesor de homilética, género en el que sería justamente famoso, y esa habilidad la heredaría con creces su hijo, tal y como pudo demostrar en la multitud de discursos que dio a lo largo de su mandato como presidente de la University of Chicago. Oberlin era una isla de Puritanos (nombre dado a los presbiterianos). «Allí la asistencia a la iglesia era muy frecuente. La ciudad, y nuestras vidas en ella, estaba dominada por el *college*. Todos los placeres de la carne eran negados o censurados»[1].

¿Qué visión tenía de su propio aprendizaje? No demasiado alentadora, aunque eso mismo es lo que probablemente le inspiró a no cejar en sus deseos de reformar la educación.

> «Cuando estudiaba ni siquiera me daba cuenta de que estaba siendo educado en absoluto. Lo que pensaba era en pasar a través de la escuela. Me parece que ese era el objetivo de ir haciendo exámenes y reunir los requisitos, todos los cuales me resultaban carentes de significado aunque probablemente tenían algún sentido para los que ostentaban el poder»[2].

Desde esa primera juventud se muestran algunas características del genio de Hutchins. Primero en su aspecto, que tendría siempre un aire patricio (el prototipo de *WASP*[3]), lo que unido a su altura (llegó a medir más de metro noventa), a su inteligencia, su capacidad de mando y su apostura, le daba un aspecto que a menudo se prejuzgaba como engreído. A esto se unía un sobresaliente sentido de la ironía, habitualmente presente en todos sus discursos y escritos. Ironía que, ante una personalidad rígida, podía sonar profundamente burlona.

En este periodo sus conocimientos filosóficos (que más tarde serían el motor de su vida intelectual) se vieron reducidos a un curso de diez semanas de *Historia de la Filosofía*, y dado 'desde fuera':

> «No recuerdo nada de esa asignatura aparte de que el libro era verde y que contenía ilustraciones de Platón y de Aristóteles. Aprendí más tarde que estos retratos eran representaciones totalmente imaginarias de estos

escritores. Tengo razones para creer que los contenidos del libro guardaban la misma relación con sus doctrinas»[4].

De todos modos, su visión de Oberlin fue siempre positiva:

«Adquirimos de Oberlin no solo hábitos de trabajo sino amor a la verdad y a la belleza. También absorbimos el espíritu de reforma que es simplemente otro aspecto de independencia… Hoy nadie puede asociarse con un grupo de antiguos alumnos de Oberlin sin verse asombrado por el hecho de que, lejos de aceptar el mundo, lo que quieren es mejorarlo»[5].

En 1918 se enroló en el ejército, con 19 años, para servir en la Primera Guerra Mundial junto a su hermano. Estuvo en el cuerpo de ambulancias, en Italia, y su recuerdo de aquel periodo, lejos de arrebatos sentimentales, siempre le resultó amargo: un periodo vacío, aburrido, marcado por la pérdida de tiempo y una vida militar que en absoluto le resultó atractiva. «Lo peor del ejército era el horror del aburrimiento del soldado con nada que pensar»[6]. Probablemente en esta experiencia se entienden sus esfuerzos contra la guerra en los primeros años 40 (hasta Pearl Harbour) o su labor como promotor de conferencias mundiales de paz, a través de la *Ford Foundation* y de *The Fund for the Republic*, en plena guerra fría (URSS, Vietnam, Hungría), durante los 60[7].

b) Estudiante y Secretario en Yale: las artes liberales

En 1919 se incorpora a *Yale University*, para realizar esa etapa universitaria que en Estados Unidos se denomina *college*[8]. Su visión de esta elitista universidad (a la que él se pudo incorporar con un inmenso esfuerzo de sus padres) no es especialmente halagüeña.

«Si el objeto de Oberlin era perfeccionar nuestro carácter moral, el de Yale era perfeccionar nuestro carácter social, usando *social* en el sentido con que se usa en la expresión 'alta sociedad'. Fuimos a Yale para convertirnos en hombres de Yale. Los hombres de Yale podrían pasar a través de puertas y escalar a alturas que otros no podrían permitirse. Y no podrían hacerlo no por lo que conocían, sino simplemente por dónde habían estado…

Ningún profesor o administrador de Yale hubiera admitido en esos días que esta es una descripción justa del propósito, fines o logros de Yale University. Pero yo estuve allí. Me convertí en un hombre de Yale, y sé cómo se hizo eso y los resultados. Los beneficios que he conseguido gracias a ese título han sido considerables, y no reniego de ellos. Pero lo que quiero señalar es que esos beneficios no tienen nada que ver con el desarrollo intelectual»[9].

En otro momento, definía su educación en Yale como 'no significativa'.

«Todo lo que recuerdo de mis clases es que uno de los profesores tendía a dar clases con los ojos cerrados. Era el líder en la investigación sobre paramecios en el país. Pensábamos que el profesor tenía que mantener los ojos cerrados porque pasaba las noches en pie viendo reproducirse a los paramecios. Aparte de esta experiencia, Yale no me exigió nada más, y yo vagué sin alma alrededor hasta que llegué al *senior year*»[10].

Al final, los contactos de 'sociedad' que realizó en Yale fueron casi en exclusiva con personas de un origen familiar similar al suyo –todos hijos de predicadores presbiterianos–, parcialmente becados, y que con el tiempo serían muy conocidos en la

sociedad norteamericana: Henry Luce, que fundó *Time* y fue de los más influyentes periodistas de su tiempo[11]; William Benton, el gran publicista de Madison Avenue, donde construyó una inmensa fortuna, y que sería editor de la *Enciclopedia Britannica*, en la que tanto colaboró Hutchins; y, sobre todo, Thornton Wilder, destacado novelista y autor dramático, a quien había conocido en Oberlin y que sería su mejor amigo hasta el final de sus vidas[12].

Un año fuera de la Universidad, como profesor en una escuela de secundaria, le confirmó que toda la enseñanza parecía ir dirigida a los exámenes: solo se enseñaban libros de texto –cuanto más compactos mejor– y se evitaba toda otra lectura 'para que los alumnos no pudieran confundirse'. Acabó convencido de que con ese sistema de aprendizaje los únicos que tal vez pudieran aprender algo serían los profesores, pues se especializaban en un punto. Los alumnos andaban perdidos entre vasos no comunicados de sinsentido[13]. Desanimado, se incorporó de nuevo a Yale para terminar sus estudios.

A los 22 años, ya en la Escuela de Derecho y antes de acabar su programa en Derecho, se casó con Maude McVeight, de 19[14]. En 1923 le nombraron secretario general de Yale University, mientras seguía estudiando. Dormía pocas horas y era conocido por ponerse a trabajar desde las seis de la mañana, por la velocidad con que resolvía los asuntos y las visitas (lo que alimentaba la fama de arrogancia) y por una capacidad asombrosa de lectura que unía a una memoria infalible de todo texto que hubiera pasado ante sus ojos.

El mayor fruto de esos años de *educación superior* no fue la inclinación al mundo de las leyes, aunque estudiara derecho. Nunca ejerció; únicamente al abandonar la presidencia de la University of Chicago tanteó la posibilidad de formar parte del Tribunal Supremo de los Estados Unidos. No significa eso que no destacara también en su carrera: quedó el 2º de 85 en su promoción en el *BAR*[15] a pesar de encontrarse entonces trabajando a jornada completa como Secretario de Yale. Pero esos estudios jurídicos, al igual que la experiencia en Yale (un lugar en el que no podías emocionarte con el conocimiento, sino en el que solo había espacio para las chicas, el alcohol y el deporte[16]) le resultaron irrelevantes.

Y, sin embargo, tuvieron un efecto positivo: supusieron el inicio de su educación formal, y le introdujeron –si bien de un modo no directamente pretendido por los enseñantes– en el mundo de las *artes liberales*, que desde entonces sería 'su mundo'.

> «Es triste, pero verdadero, que el único sitio en la universidad americana en que el estudiante recibe enseñanzas sobre como leer, escribir y hablar es la escuela de derecho. El principal, si no el único, mérito del método del caso en educación es que obliga al estudiante a leer con cuidado y destreza, a establecer con cuidado y destreza el significado de lo que ha leído, a criticar los razonamientos de casos opuestos, y a escribir exámenes muy largos en los que esos criterios de cuidado, destreza y capacidad crítica siguen presentes»[17].

Leer, escribir, hablar: gramática, retórica, lógica. ¿No son esas las raíces, *las viejas herramientas*, del aprendizaje[18]? Y si lo son, ¿por qué solo raramente aparecen en el proceso educativo? Además, son herramientas que solo se puede aprender a usar con competencia si se enseñan en un ámbito de presencia de la verdad, del bien y de la

belleza: ¿por qué no hay interés en enseñar a los juristas el contenido intelectual de la ley, ni ética o política?, ¿por qué se reduce la educación a un pragmatismo cercano a la sofística? Hutchins empieza a edificar, ya desde su época de estudiante en Yale, dos de las claves de su comprensión de la universidad: la necesidad de las artes liberales, y la necesidad de un fondo metafísico que él fundamentará (sin ser católico, aunque le acusaran con frecuencia de ello) en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino[19].

Su 'epifanía' acerca de la necesidad de los saberes liberales marcará su proyecto cuando, en 1927 (a la edad de 28 años) es nombrado Decano de la Escuela de Derecho de Yale. Su proyecto fue la primera de sus iniciativas innovadoras: decidió convertir una escuela localista y gris en un centro de experimentación en educación legal. Su jugada fue introducir entre los docentes a psicólogos y antropólogos, creando un currículum basado en la 'jurisprudencia sociológica'. Se trataba de evitar los vasos aislados: de que un jurista supiera pensar como un psicólogo, o un psicólogo como un jurista, y de que eso ayudara a los jóvenes estudiantes a aplicar con mayor solvencia la ley. Los alumnos de Yale, gente acaudalada, acostumbrados quizá a un modelo menos revolucionario y más memorístico de aprendizaje, no dejaron de levantar sus quejas cuando vieron que se les trataba con exigencia. Hutchins sencillamente animaba a esos profesores a aplicar sobre estos discípulos incluso mayor presión[20].

Resumió sus cambios en la Escuela de Derecho de Yale con estas palabras de 1928:

> «Esperamos que no abandonaremos de forma imprudente nada que sea bueno, o que afrontaremos de forma temeraria nuevas aventuras simplemente porque son nuevas. Pero en cambio no nos importa demasiado si todos nuestros experimentos son un éxito. Estaremos satisfechos si otras escuelas de derecho se pueden beneficiar de ellos aunque sea solo a base de evitar nuestros errores. Después de todo, la cosa mejor de una universidad es que se puede permitir experimentar. Y uso la palabra *permitirse* (*afford*) no con su connotación financiera, sino para recordarnos a todos que una universidad es libre para cultivar y exhibir la independencia del pensamiento, la voluntad de abandonar la tradición, la inmediatez para encarar un reto, si me permiten, que puede venir gracias a la posesión de una vida que es casi inmortal»[21].

Pero cuando su novedoso proyecto empieza a tomar cuerpo recibe una propuesta que no puede rechazar: a los 29 años de edad le ofertan comenzar a ser el *President*, el rector, de la University of Chicago. Hutchins abandona la Costa Este y se instala junto al Lago Michigan donde pasará los siguientes 20 años de su vida.

c) University of Chicago: la alma mater

Hutchins se encuentra ante una universidad en crisis. Fundada en 1891, gracias a los generosos fondos con que la proveyó John D. Rockefeller, la University of Chicago tenía la clara vocación de imitar a las universidades europeas[22]. Era una de las pocas universidades grandes que no procedían de escuelas teológicas ni estatales. Y su *europeísmo* se reflejaba en una clara opción por avanzar en el conocimiento (investigación) antes que en la enseñanza a los alumnos. *Research University* sobre *Teaching University*, dicotomía que sigue activa en nuestros días.

Cuando llegó Hutchins seguía muy presente la huella de Harper, el primer presidente (1891-1906), quien pensaba que los profesores deberían ser liberados de un exceso de enseñanza para que pudieran investigar, y quien impulsó el desarrollo de la Editorial de la Universidad (*University of Chicago Press*) y la extensión universitaria[23]. El problema llegó pronto: se fue descuidando a los alumnos más jóvenes (*undergraduates*) y se optó por el sistema de Eliot en Harvard: un amplísimo número de asignaturas, acordes con la investigación de los profesores, ante las que el alumno andaba perdido para encontrarles una unidad y un sentido.

Hutchins se da a sí mismo el nombre de *administrador*, no de *líder*, pues sabe que tiene que responder ante el consejo de administración por arriba y ante los profesores por abajo. Su punto de partida, su hipótesis de trabajo, es la confianza en la razón: si los fines son razonables, y lo son, las personas razonables aceptarán los cambios que vengan[24]. Bien es verdad que cualquier persona que conozca algo acerca de cómo suelen funcionar las universidades en la vida real, no dudaría en reconocer que ya este principio (y por lo tanto, 'ya desde el principio') hace de Hutchins un perfecto *utopista*.

En 1929 la universidad contaba con 4.386 estudiantes de grado, 3.169 en escuelas profesionales (derecho, medicina, educación, teología, comercio, servicios sociales y biblioteconomía) y 3.824 estudiantes a tiempo parcial. En todos los departamentos había mujeres y era la cuarta universidad en medios económicos en el país (Harvard, Yale y Columbia por delante). Claramente una empresa no pequeña para alguien que estrenaba la treintena. Sin embargo, y aquí vuelve la imagen de engreimiento, eso no parece preocupar mínimamente al joven prodigio elegido como presidente.

Su idea de fondo era cuidar el profesorado para que fueran excelentes educadores. Por eso busca fomentar la interdisciplinariedad, superando los aislamientos de la especialización. Otra de sus ideas madre es la de no centrar el trabajo de los administradores en levantar edificios: no le interesa que quede un aulario, biblioteca o laboratorio con su nombre, sino invertir en el profesorado. Se necesitan fondos no para construir, sino para salarios.

Uno de los fichajes más acordes con sus ideas fue el de Mortimer Adler[25], a quien había conocido en Yale, que llegó a Chicago en 1930. Adler sería, durante muchos años, su gran apoyo para preparar el programa de *Grandes Libros*, *Great Books*, además de un íntimo amigo personal.

d) The Higher Learning in America: un proyecto educativo

¿Cuál es el diseño de su proyecto? Lo expone en *The Higher Learning in America* (1936)[26], su obra más influyente y la que levantó –como veremos– más discusiones, pues no tuvo ningún reparo para hacerla abiertamente polémica en cada una de sus páginas, apenas un centenar.

En ella plantea una crítica al modo en que se entiende el *college* –casi como un centro de acogida de jóvenes que todavía no son capaces de gestionar su libertad de adultos– pues

> «el grado que ofrece parece certificar que el estudiante ha pasado un tiempo sin sucesos que supongan violar una ley estatal o federal, y que tiene un adecuado, aunque temporal, recuerdo de lo que los profesores le han enseñado»[27].

A menudo parecen dominados por el amor al dinero, convirtiéndose entonces en *estaciones de servicio* que quieren a los estudiantes por las matriculas que pagan o porque los necesitan para rellenar los equipos de atletismo[28].

La pregunta de fondo que se hace Hutchins es, una vez más, cuál es la misión de la universidad. Si «el fin es el principio de la acción», la pregunta por la *misión* es la cuestión clave. Si se pone la universidad como negocio, lo que se necesitará será atraer estudiantes, convertirlos en clientes que queden fascinados por las instalaciones y el deporte (ahora se diría también por la imagen reflejada en la página web y las fotos de los folletos además de por títulos pomposos de grados en inglés). Y como hace falta dinero, se buscará sobre todo la *cantidad* de estudiantes, a los que será imposible atender: la tarea intelectual de la universidad se verá vencida por la cantidad[29].

Otro peligro para la universidad es la democracia: se trata de una institución por definición elitista, y lo es no por clase o cuna, sino por capacidad intelectual. De hecho, debería ser gratuita, pero solo para aquellos que la puedan aprovechar. Si la igualdad social nos exige que todos puedan tener un título superior, ¿por qué no darlo ya en el momento del nacimiento y así la universidad se dedica a los alumnos realmente capaces?

> «La única esperanza de asegurar una universidad en este país sería ver que esta se convierte en la casa de un trabajo intelectual independiente. La universidad no puede hacer su contribución a la democracia con otros términos»[30].

Una universidad no debería depender de presiones externas: los políticos deben ofrecer un presupuesto, pero no decir cómo hay que gastarlo; análogamente, los *alumni* son peligrosos, pues donando poco tratan de controlar cosas de las que no saben y que no les importan; y el consejo de administración no se dedica a tareas universitarias, ¿cómo pueden ser ellos los que decidan *qué hay que hacer*?[31]

Un peligro más es la fascinación por la novedad, y una noción errónea de *progreso* en la que lo último es lo mejor y los clásicos dejan de tener algo que decirnos.

> «Las ciencias, una tras otra, se escindieron de la filosofía y luego entre ellas. Al fin, toda la estructura de la universidad colapsó y la victoria final del empirismo se logró cuando las ciencias sociales, el derecho, e incluso la filosofía y la teología se convirtieron en empíricas y experimentales y progresivas»[32].

Y como la educación debe seguir el estilo del evolucionismo, su fin ya no es la formación intelectual, sino vencer en la carrera de la utilidad, servir para dominar el entorno y sacar de él dinero. De ese modo se llega a un auténtico oxímoron: *la*

universidad anti-intelectual, en la que se niega el valor de la teoría, la racionalidad del hombre, la capacidad para el desinterés, el amor a las ideas o a la belleza.

De ese modo, por ejemplo, se ha puesto de moda la teoría de *character building*, la *construcción del carácter*: no se trataría tanto de enseñar cosas, sino de hacer americanos cabales, que son los que necesita el país. Esa es una de las razones que haría plausible la posibilidad de múltiples elecciones que impulsó Eliot en Harvard. Pero Hutchins critica abiertamente esa propuesta: ¿Se puede formar el carácter si no se educa a la mente para hacer elecciones inteligentes? ¿Bastará con convertir los campus universitarios en hoteles? ¿O eso se anuncia porque no tenemos un programa coherente? Esta teoría también dice que lo que importa es aprender a trabajar, no con qué materia se aprende. ¿Pero no se logra eso ya en la mina, o formando parte de una coral? ¿La vida del espíritu no tiene nada más que aportar? ¿Hemos sido incapaces de desarrollar algo con lo que merezca la pena trabajar?[33].

El presidente Hutchins critica también los departamentos universitarios cerrados («existen para entrenar a gente a enseñar en departamentos universitarios»); critica la educación profesional si se la intenta hacer pasar por universitaria («porque no pretende entender lo estudiado sino aprendizajes prácticos»); critica que los profesores sean seleccionados por su experiencia práctica, hasta el punto que «la capacidad de pensar y el interés en pensar sobre la materia pueden ser un obstáculo para un miembro del personal»; critica que se confunda «ser buen profesor con ser un profesor popular»; afirma que «el profesionalismo quita a la universidad su razón de ser, porque convierte la 'investigación a largo plazo' en algo poco interesante (hay que dedicarse a 'los problemas de ahora mismo'), llegando a situaciones tragicómicas, como que sea más importante la formación de un clérigo en administración económica de parroquias que en teología; critica este afán por lo inmediato y lo práctico también por su obsolescencia: todo queda rápidamente anticuado; critica, por fin, la pérdida de un 'marco común de referencia': cada centro se aplica a su rama, y lo que queda común –como recordaba Kerr– apenas es el sistema central de calefacción[34].

¿Qué necesita la Universidad? Un entrenamiento intelectual conjunto de los profesores, que debería ser mayor en la medida en que aumentan los datos empíricos. Y para eso lo más importante es el cultivo de las virtudes intelectuales. Ellas

> «son buenas en sí mismas y buenas como medios para la felicidad. Por virtudes intelectuales entiendo hábitos intelectuales buenos. Los antiguos distinguen cinco virtudes intelectuales: las tres virtudes especulativas del conocimiento intuitivo, que es el hábito de la inducción; la del conocimiento científico, que es el hábito de la demostración; y la de la sabiduría filosófica, que es conocimiento científico, combinado con razón intuitiva, acerca de cosas superiores por naturaleza, primeros principios y causas primeras. A estas añaden las dos virtudes del intelecto práctico: el arte, la capacidad de hacer conforme al camino verdadero del razonamiento, y la prudencia, que es la recta razón respecto al actuar»[35].

Hay que entrenar el poder del intelecto, no importa a qué se dedique esa persona concreta. Y eso no puede hacerse si nos centramos en lo inmediato, si renunciamos a nuestra herencia cultural: si hay temas que son eternos (el amor, la amistad, la

muerte…), ¿por qué esa obsesión por el momento presente y los métodos cuantitativos? ¿No se encuentran ya tratados en Homero, Cervantes o Shakespeare?, ¿no hay verdad en esos textos?, ¿no es todo libro *clásico* un *contemporáneo* para cualquier edad? ¿Cómo llamar educado a alguien que no ha leído los grandes libros del mundo occidental?, ¿a alguien que solo los conoce por medio de degradantes y mediocres libros de texto?

La naturaleza humana es la misma en todo tiempo y lugar. Educar es enseñar; enseñar es conocer; el conocimiento trata de la verdad; la verdad es la misma en todas partes. En conclusión: ¿no debería ser la educación la misma en todas partes?[36]

Por estos motivos Hutchins se atreve a proponer un programa[37], que más adelante se concretaría en la lista de los *Grandes Libros*. Y el programa trata de eso: de leer. En él no se estudian idiomas, pero sí política, metafísica, literatura, lógica, retórica, matemática, física, etc.

¿Es difícil? Sin duda, pero más que por los estudiantes, a causa del profesorado. Muchos no habrán leído los libros que tienen que enseñar. Ellos no ha sido educados así, y no preparan así a los que les van a suceder. Se necesita una nueva concepción de la profesión de la enseñanza. De otro modo ni habrá educación general, ni habrá verdaderas universidades[38].

Más difícil resulta todavía el modo en que Hutchins trató de implantar este programa, pues requería un cambio radical en todo el modelo educativo pues –según él– las edades adecuadas para realizar el *college* de *Grandes Libros* eran las comprendidas entre los 16 y los 20 años. Eso suponía salirse de la *normalidad*, de modo que cualquier cambio de un estudiante del programa a otra universidad o a otro plan de estudios traía consigo infinitas dificultades burocráticas. Además, al no poder especializarse, a los *alumni* les resultaba complicado encontrar trabajos, y no todos los estudiantes encontraban positivo esa espera de cuatro años para empezar más en serio con los conocimientos especializados que le interesaban (y que le servían: medicina, derecho, etc.)[39].

¿Qué ideal defendía Hutchins? Ordenar la educación superior. Para eso, buscar un principio unificador distinto al propuesto por los Ilustrados en la *Enciclopedia* (donde el orden de la verdad es meramente alfabético, ignora la jerarquía). Lo que la universidad medieval encontró en Dios, ahora que vivimos en un mundo despojado de la unanimidad de la fe, hay que hallarlo en Platón y Aristóteles, en el conocimiento de la sabiduría (por principios y causas). «Sin teología o metafísica no puede existir una universidad»[40]. Y como ahora no existe ni la una ni la otra, no hay esperanza: la ética se reduce a lo que se acostumbra, la ciencia a datos sin sentido unitario, conocer a hacer cosas con las cosas, el derecho a la práctica en los tribunales y no a lo justo.

¿Qué ocurre cuando no hay *principio de unidad*? Algo muy aristotélico: la descomposición, la unión meramente accidental de un agregado de cosas (como un cadáver, como un montón de piedras, sin el principio unificador que es el alma).

> «Si pudiéramos asegurar una universidad real en este país, y un programa real de educación general sobre el que pueda descansar este trabajo, podría ocurrir que lentamente cambiara el carácter de nuestra civilización.

Podría ser que pudiéramos hacer decrecer el amor por el dinero, y que lográramos un concepto más sano de democracia, e incluso que pudiéramos entender los propósitos de la educación. Pudiera ser que abandonáramos nuestras nociones falsas de progreso y utilidad y que lleguemos a preferir una institución inteligible antes que ese caos que solemos confundir con libertad. Por estas razones la educación podría ser algo importante. Junto a la educación nuestro país debe cifrar sus esperanzas de verdadero progreso, el cual incluye avance científico y tecnológico, pero bajo la dirección de la razón; de verdadera prosperidad, que incluye a los bienes externos pero no descuida esos del alma; y de verdadera libertad, que solo puede existir dentro de una sociedad, pero en una sociedad racionalmente ordenada»[41].

e) La gran conversación

Es en esta época en Chicago cuando la fe religiosa de Hutchins se apaga, a pesar de la estrecha relación con su padre o con eminentes teólogos de diversas confesiones. Solamente años más tarde, horrorizado ante los devastadores efectos de la violencia humana y de la era atómica, declara su convencimiento de la existencia de un pecado original como última explicación de la maldad, y de que en último extremo la idea de que todos somos hijos de Dios es la única fuente posible de la paz[42].

¿Cuáles deben ser las virtudes de un buen administrador?

«Cuatro. Valor, fortaleza, justicia y prudencia o sabiduría práctica. No incluyo la paciencia, de la que se dice que el Presidente Eliot [de Harvard] la encontraba como el principal requisito de un administrador… Considero que la paciencia es una falsa ilusión y una trampa y creo que los administradores tienen un exceso de ella en vez de demasiado poca…

No incluyo las virtudes teologales: fe, esperanza y caridad, aunque un administrador necesite de ellas más que casi todos los seres humanos. Las omito porque vienen a través de la gracia divina, y yo hablo sobre lo que un administrador puede lograr con su propio esfuerzo…

Si un administrador quiere funcionar, tiene que tener prudencia o sabiduría práctica, el hábito de elegir los fines adecuados para el fin. Pero la vida de un administrador revela que, aunque las virtudes pueden verse separadas por razón de análisis y estudio, son solamente una en la práctica. Un administrador no puede ejercer la prudencia sin ser valeroso, que es el hábito de aceptar la responsabilidad; fuerte, que es el hábito de acarrear las consecuencias, y justicia, que es el hábito de dar un tratamiento igual a los iguales»[43].

Hutchins, hacia el final de su vida, señaló que como lema de su actuación le servía la siguiente frase: «No es necesaria la esperanza para ponerse a actuar, ni tener éxito para perseverar». Y por eso, aunque fracasara, su acción reformadora en Chicago despide el sabor de las decisiones heroicas propias de los románticos.

¿Y qué es lo que desarrolla? Lo que se daría por llamar *la gran conversación*, un programa experimental que solo buscaba la formación intelectual del estudiante de *college*, al que se supondría deseo de aprender sin ejercer un control sobre su conducta (entonces la vigilancia de la asistencia a clase ya era la práctica habitual) y que en esencia tenía esta estructura: leer un clásico por semana durante 60 semanas, en grupos de 20 alumnos elegidos al azar, que tendrían dos horas de clase cada siete días en formato seminario para discutir acerca del libro leído. De esta idea surgió la colección *The Great Books of the Western World*, 54 volúmenes de autores que tenían como condición no ser contemporáneos (solo el tiempo certifica a un clásico), de ser relevantes para algún tema de nuestro tiempo, que mereciera la pena releerlos a lo largo de la vida y

que formaran parte de esa gran conversación sobre las grandes ideas. El último de estos autores era Freud, y las obras escogidas incluían textos de teología, filosofía, literatura o ciencia. El primer volumen es una introducción al propósito del curso, escrita por Hutchins[44].

> «Una noción dominante es que la gran masa de la gente no puede entender y no puede formar un juicio independiente acerca de ningún asunto; no pueden ser educados, entendiendo esto como la capacidad de desarrollar sus poderes intelectuales, pero en cambio sí pueden ser engatusados. La reiteración de eslóganes, la distorsión de las noticias, la gran tormenta de la propaganda que golpea sobre los ciudadanos veinticuatro horas al día a lo largo de toda su vida, quiere decir bien que la democracia debe caer presa de los más ruidosos y persistentes propagandistas o que la gente debe salvarse a sí misma a base de fortalecer sus mentes, de modo que puedan valorar los asuntos por sí mismos»[45].

De otro modo se corre el peligro de sufrir la muerte de la democracia. Esta

> «no se producirá por medio de un asesinato a partir de una emboscada. Sino que será una lenta extinción a partir de la apatía, la indiferencia y la falta de alimentación»[46].

En su texto introductorio Hutchins considera que adquirir una educación liberal es un acto eminentemente patriótico pues, sin ella, es imposible llegar a ser un buen ciudadano.

> «Las artes liberales son las artes de la libertad. Para ser libre, un hombre debe entender la tradición dentro de la que vive. Un gran libro es aquel que abre a través de las artes liberales un entendimiento claro e importante de nuestra tradición. Una educación que consistiera en las artes liberales entendidas a través de los grandes libros, y unos grandes libros entendidos a través de las artes liberales, sería un modo y el único modo de entender la tradición en la que vivimos. De ahí se sigue que si queremos educar a nuestros estudiantes para la libertad, tendremos que educarles en las artes liberales y en los grandes libros. Y esta educación se la debemos proporcionar no cuando tengan cuarenta y tres años de edad, sino a los 18 o a los 20»[47].

Y no basta con que lean, sino que importa qué es lo que leen. Si en un país se lee tan solo literatura obscena, novelas *pulp* y el *Mein Kampf*, al final se encontrará peor que al principio.

Los frutos de la *educación liberal* han sido frecuentemente descritos en nuestros días[48]. Así lo hace Ginsberg:

> «Los profesores responden que los graduados en artes liberales han sido enseñados a pensar, aprender, criticar, imaginar, comparar y descubrir. (…) Una educación liberal anima a los estudiantes a cultivar un sentido de curiosidad intelectual, a apreciar el debate y la diversidad, a hacer elecciones estéticas y juicios morales. Los estudiantes, afirman los profesores, tendrían que estar preparados para entender y desafiar los puntos de vista establecidos, no solo para encontrar un nicho en el orden social y económico existente. Quizá los hábitos mentales que se enseñan en las clases de artes liberales no sean inmediata o directamente aceptados por el mercado, pero aquellos que los poseen tienen la oportunidad de convertirse en seres humanos autónomos y en ciudadanos activos. Algunos incluso adquirirán los medios intelectuales para controlar sus propios destinos económicos en vez de verse forzados a una sentencia de por vida como esclavos de corporaciones o drones burocráticos.
>
> Es más, las herramientas intelectuales y las capacidades analíticas adquiridas por quienes han sido educados liberalmente les ayudan a continuar aprendiendo después de su graduación en vez de equiparles simplemente con una serie de hechos, técnicas e ideas aceptados. La capacidad de comprometerse con el aprendizaje continuo ayuda a los graduados liberales a navegar y manejarse en los cambios sociales y económicos que

hacen, de modo inevitable, obsoletas las formas más estrechas de educación a las que otros, de modo particular los estudiantes de clase obrera, son frecuentemente conducidos.»[49].

¿Se trata de una educación elitista? El nombre mismo de *educación superior* tiene ya algo de elitismo: va dirigida a una *aristocracia de la inteligencia* que no necesariamente se identifica con una *aristocracia de clase*. De hecho, como hemos señalado, Hutchins venía de una familia de Brooklyn, un origen humilde como el de tantos de sus estrechos colaboradores. Elitista también porque el grupo de los *Great Bookies* (como se denominaban entre sí los estudiantes del programa) fue siempre pequeño, y mantuvieron de por vida la sensación de haber hecho algo especial[50].

Las consecuencias de su 'reclutamiento' se pueden ver en el caso de Bernard Weissebourd, que hizo el curso mientras preparaba su grado en Química. Cuando iba por la tarima para recoger su diploma, Hutchins, más imponente que nunca con sus vestes académicas, se inclinó hacia él al entregarle el certificado y dijo: «Está desaprovechando el tiempo con la química». Dos días más tarde, mientras Weissebourd seguía dándole vueltas al inquietante comentario, recibió un telegrama del presidente: «¿Por qué no viene usted a verme?». Hutchins le hizo ver que alguien que ha leído los *Grandes Libros* merecía algo más estimulante que un empleo en una fábrica de pintura, y le sugirió que se orientara hacia el derecho. Lo hizo, y llegó a ser dirigente de *Metropolitan Structures*, una compañía importante de desarrollo urbanístico, y fue también miembro del consejo de administración de la universidad[51].

f) Navegar entre tormentas

En su primer decenio de presidente le tocó lidiar con las consecuencias de la crisis de la Bolsa en New York en 1929: pérdida de captación de fondos, despidos, bajada de número de alumnos, bajada de sueldos y la amarga sensación de fracaso en todo el país. A pesar de los nubarrones, la personalidad de Hutchins se mantiene estable.

«Era un caballero incluso cuando trataba de ser grosero. Era lo que yo hubiera deseado ser: bien plantado, fluido, lógico, provocativo, valeroso y guapo. Yo lo consideraba como un hombre entre un millón y me alegraba que él fuera la cabeza de una universidad que constituía mi vida. Mi trabajo era mi religión, mi profesión mi iglesia. En consecuencia, Hutchins era para mí un auténtico líder espiritual»[52].

En estos momentos de crisis se subraya también su puritanismo. Por un lado, siempre tendría reservas para mostrar sus sentimientos, lo que se mostraba con más fuerza en su relación con las mujeres, creando una barrera que ni siquiera sus hijas consideraron haber sido capaces de romper[53]. También se veía en su desapego hacia el dinero. Aunque a su vida como presidente no le faltaban lujos (una casa amplia con cinco criados), él no aceptó nunca ingresos distintos a los de su sueldo: recibía más de mil invitaciones a hablar cada año, aceptaba unas cien, pero o bien no exigía ningún pago o, si lo recibía, lo entregaba en la tesorería de la Universidad[54].

En esos discursos, a lo largo de los años 30, exponía sus ideas sobre la reforma educativa. Preparaba cada uno cuidadosamente, escrito a mano o en máquina de escribir. Era un proceso de constante revisión y, para cuando lo había terminado de preparar, ya se lo sabía de memoria. Y así, siempre hablaba sin papeles. Sus pensamientos eran lúcidos, geométricos, expresados en frases cortas y perfectamente formadas. El colorido lo proporcionaba la ironía. Hablaba como un abogado: su intención era convencer…, y persuadir[55].

Sin embargo, esas armas de persuasión no serían suficientes para lograr sus objetivos de reforma. Para empezar, por el peligro que se cernía sobre la libertad académica en un país que ya por entonces se caracterizaba por su miedo al comunismo. Podía estar este justificado o no, pero desde luego no era racional, y la universidad debía ser un lugar de actividad intelectual y de argumentos y discusiones racionales. Los diarios de Hearst[56], abiertamente populistas y contrarios al 'peligro rojo', detestaban a Hutchins. Desde ellos se inició una campaña que acabó en el amargo juicio en el que la alumna Lucille Norton acusaba al profesor Harry Gideonse de adoctrinarles por hacerles leer a Marx (curiosamente, Gideonse fue uno de los críticos más acérrimos y públicos al proyecto de Hutchins).

La respuesta de Hutchins fue clara: de 6.000 páginas que tenían que leer los estudiantes en el programa de Gideonse para las ciencias sociales (distinto al de los *Great Books*), solo el 1% eran comunistas, y casi la mitad de las otras trataban sobre instituciones americanas. Además, la responsabilidad de la universidad no era la de encapsular a sus alumnos, sino la de dotarles con los argumentos necesarios para responder ante cualquier controversia. En conclusión, Hutchins defendió abiertamente lo oportuna que era la lectura de *El Manifiesto Comunista*. Si en un lugar donde se discute la verdad no se puede pensar libremente (y, por ejemplo, discutir acerca de las virtudes o falsedades antropológicas del planteamiento de Marx), ¿dónde iremos? La confianza en la razón, axioma de partida de la idea de educación de Hutchins, se alzaba sobre la corrección política vigente en su tiempo[57]. El denunciante, Charles Walgreen, tío de la alumna, terminó retirando su acusación –que había hecho, antes de en los juzgados, en *The Examiner*, uno de los periódicos de Hearst–, se hizo amigo de Hutchins, donó medio millón de dólares a la universidad, y así animó a muchos otros donantes, admirados ante la independencia académica de la University of Chicago[58]. De hecho, a él va dedicado el libro *The University of Utopia*.

Pero, como se indicaba hace un momento, el que Hutchins defendiera a sus profesores no implica que ellos le apoyaran en sus proyectos. En los años 20, antes de la llegada de Hutchins, la University of Chicago ya contaba con profesores de Humanidades tremendamente populares, con una envidiable capacidad de abrir horizontes a sus alumnos, e ilusionados con sus propios proyectos: el historiador de la Edad Media Ferdinand Schevill, o Kerwin, profesor de filosofía política, que cuando anunció que se mudaba a Darthmounth provocó una petición firmada de más de 600 alumnos pidiendo

su permanencia. Ellos fueron los primeros en recibir críticas de parte de otras universidades porque sus programas 'carecían de espíritu científico' pues eran demasiado generales, frente a la especialización dominante desde el diseño de Eliot en Harvard[59].

Harry Gideonse era precisamente quien propugnaba lo contrario: las generalizaciones fáciles le parecían una renuncia al esfuerzo. En el afán de hacer pensar a los alumnos, introdujo la participación en la docencia; buscó la lectura abundante de las fuentes originales en conflicto, ayudando a los alumnos a desenmascarar las premisas intelectuales de los autores. Esto suponía una gran carga de trabajo para los alumnos, que tenían que encarar muchas lecturas especializadas. Gideonse no veía en eso solamente una cuestión de método, sino de dedicación de los profesores. Así, los cursos se cargaron de lecturas y de trabajo, los alumnos mediocres se negaban a ir a clase, se perdió la devoción al deporte y ganó el deseo de estudiar…, y las asignaturas de ciencias sociales dejaron de ser consideradas *marías* (*snap courses*)[60]. La escuela de negocios declaraba cómo este nuevo plan

> «pone el énfasis en el sentido de las relaciones, proporciona hábitos efectivos de trabajo, provee de habilidad para analizar y resolver problemas…, ayudando a los alumnos a desarrollar juicios válidos para los negocios»[61].

Y, sin embargo, no logró evitar un choque con Hutchins. La razón era su oposición al programa de los *Great Books* porque le parecía que no se debía renunciar al pensamiento moderno, y defendía que el aristotelismo y el tomismo eran imposiciones curiosas de un pasado muy lejano. Pero no lo hizo en diálogo con el conjunto de los profesores, sino por su cuenta. En 1935 Hutchins le quería echar mientras el Departamento de Economía pedía a Hutchins que hiciera a Gideonse profesor ordinario. En contra del deseo de su presidente, el departamento insistió en que se había llamado a Gideonse para ser un excelente profesor de economía en el *college*, y que lo era, centrado como estaba más en enseñar que en investigar. Pero Hutchins, aunque esa dedicación al alumno formara parte integral de su ideal universitario, lo descartó. ¿Era porque no le gustaba Gideonse? ¿Era porque en Gideonse se expresaba a la perfección la libertad académica, señal de identidad en la Universidad de Chicago, y por eso no temía el enfrentamiento con su presidente?

> «Si gana terreno la impresión de que a aquellos que libremente se oponen a las políticas de los administradores se les niega la promoción, poco a poco los hombres fuertes abandonarán la Universidad y solamente los menos valientes permanecerán en ella. Y sabemos que esto es lo último que usted quiere»[62].

Estas palabras de los profesores de Economía a Hutchins golpeaban en un punto delicado: ¿no estaría traicionando el presidente todo aquello por lo que decía luchar? Si el mismo Hutchins, desde el poder, no permite la disidencia, ¿qué queda de la libertad de cátedra?, ¿qué del proyecto en Chicago sino su dimensión utópica?

Algunos contemporáneos, como Frank Knight, el más prestigioso de los economistas entre los profesores, vieron en la actitud de Hutchins la propia del autoritarismo medieval. El amor a la verdad le podía haber llevado a la intransigencia. Por su parte, Gideonse publicó un panfleto criticando *The Higher Learning in America*. En *The Higher Learning in a Democracy* el profesor de Economía afirmaba que la 'nueva metafísica' propuesta por Hutchins como elemento unificador y dador de sentido en la educación americana no era más que una forma de 'sistema absolutista'[63], y que dar primacía en el currículo a los principios de la metafísica reduciría la ciencia a dogma y la educación a adoctrinamiento.

No eran pocas críticas para un profesor sin plaza fija, o quizá ya consciente de que nunca la tendría y que por eso mismo no le quedaba nada que perder. En 1938 Gideonse abandonó Chicago y sus colegas se lamentarán ante el presidente por no haber sabido retener tanto talento[64].

Centrémonos en lo que importa: ¿por qué actuó así Hutchins? Quizá en defensa de su gran proyecto, quizá por no soportar la contestación, tal vez porque él mismo intuía que su propio proyecto resultaba irrealizable, y que en el momento en que se perdiera su presencia personal como motor, alma y principio de control en el *college* la idea de *Los Grandes Libros* quedaría marcada como lo que quizá era: una extravagancia, un imposible, algo que se encontraba fuera de las necesidades del mercado educativo y que probablemente no interesaría a nadie.

Tal vez la respuesta pueda ser otra: en el enfrentamiento entre Hutchins y Gideonse lo que estaba en juego era el debate entre la existencia o la no existencia de una metafísica, es decir, de la verdad como inspiración de la tarea educativa. U otra: ¿no era una prueba más de la imposibilidad de diálogo entre la filosofía y la ciencia? En consecuencia, ¿no es una prueba patente de la necesidad de un programa como *Great Books*, capaz de aumentar las capacidades de comprensión de los alumnos?

Así narra Edward Shils un debate entre Adler (representando a Hutchins) y A. Carlson, un fisiólogo:

> «Cada uno de ellos era extraordinariamente inatento con lo que el otro decía. Adler resultaba más rápido y más silogístico en sus argumentaciones, y parecía poco interesado en lo que hacen los científicos. Carlson simplemente se encontraba perplejo de que algo tan evidente en sí mismo como su ciencia fuera puesto en duda por una persona que ni era científico ni entendía nada de ella. Intelectualmente se encontraba sin palabras y en su manera rústica y plebeya acabó siendo demagógico. Fue un auténtico vodevil, no un debate intelectual. A pesar de todo la audiencia asistió porque disfrutaban con las peleas»[65].

Y, sin embargo, a Hutchins no le faltaban argumentos ante el papel de la ciencia en la Universidad, al que ponía claros límites (pues no toda educación, por el hecho de serlo, debe ser llamada 'universitaria'):

> «He afirmado en otras ocasiones que el objetivo de la universidad es enfatizar, desarrollar y proteger los poderes intelectuales de la humanidad. La escolaridad y la enseñanza deben ser probadas por sus contribuciones a esta finalidad intelectual. He tratado de mostrar que los hechos no son ciencia, y que una colección de hechos no hará ciencia: por lo tanto, la investigación científica no puede consistir solamente en la

acumulación de datos; que el enfoque anti intelectual de la ciencia que proponen los científicos ha producido efectos desafortunados en el trabajo de otras disciplinas que deseaban ser científicas; y que nuestro esquema anti intelectual de educación, que nace en buena medida de este enfoque anti intelectual, estaba mal diseñado y era incapaz de lograr los objetivos propuestos por sus promulgadores.

Al mismo tiempo he proclamado el valor de la observación y de los experimentos. Nunca he sugerido que las ideas sean fruto de una revelación. Todas las ideas vienen de la experiencia. Pero no lo hacen, en cambio, las proposiciones. Las proposiciones son relaciones entre ideas, y la ciencia consiste en proposiciones»[66].

Estas afirmaciones, en las que ni la filosofía renuncia a la ciencia, ni se acepta que la ciencia se reduzca a sí misma, chocan de frente con los dos grandes 'enemigos' de nuestro autor, de los que probablemente bebía el enfoque de Gideonse: William James[67] y John Dewey[68], especialmente contra este último. La razón está en el empirismo de estos dos autores. ¿Cómo se puede vivir sin metafísica?, ¿cómo ser jurista sin sentido de la justicia?, ¿médico sin saber qué es el ser humano y el bien humano?, ¿científico social sin una idea de qué sea y por qué la sociedad? Los datos sin ideas son ciegos, no aportan comprensión e incluso –así lo demuestra el desarrollo de los fascismos– pueden llevar a injusticias tremendas[69].

Dewey le ataca en *The Social Frontier*[70]:

«No me atrevería a asegurar que el autor [Hutchins] tiene simpatías por el fascismo. Sin embargo, básicamente su idea sobre el justo camino a seguir parece íntimamente relacionada con la desconfianza ante la libertad y la consecuente llamada a *alguna* autoridad fija que ahora está dominando el mundo.

Sin duda mucho se puede decir por haber seleccionado a Aristóteles y a Santo Tomás como los promulgadores competentes de las verdades primeras. Pero necesitó de la autoridad de una poderosa organización eclesial asegurar su extendido reconocimiento. Otros podrían preferir a Hegel, o a Karl Marx, o incluso a Mussolini como los profetas de las verdades primeras: y hay algunos que prefieren al Nazismo. Tan lejos como me cabe considerar, el presidente Hutchins ha evitado por completo el problema de quiénes deben determinar las verdades que constituyen la jerarquía».

¿Hay una argumentación en estas palabras, o simplemente insultos (le llama fascista en el momento de florecimiento, con toda su brutalidad irracional, de los fascismos europeos) y desautorizaciones por medio de argumentos accidentales (como que León XIII recomendó el estudio de Santo Tomás de Aquino a los pensadores católicos, como si eso fuera algo en contra de la conveniencia intelectual del autor medieval)? ¿Ha dicho algo sobre el valor de verdad de los principios que proponen Aristóteles o Santo Tomás? ¿No ha caído más bien justamente en lo que Hutchins critica, y en lo que le mueve a la propuesta de su programa de estudios, a saber, la necesidad de un principio conductor para evitar la dispersión, el caos, la falta de referencias y la reducción de la vida intelectual al uso meramente pragmático de datos y estadísticas cuando no a la falacia *ad hominem*?

La respuesta de Hutchins es frontal. Y lo hace en el mismo medio[71]:

«La hábil sugerencia de Mr. Dewey de que yo podría ser, como resultado aunque no como intención, un fascista (hecha todavía más sutil por su observación de que él no está haciendo tal sugerencia) muestra lo deseable que es la educación que yo he propuesto. Un graduado de mi hipotética universidad que escribiera a sus compañeros, sabría que esas observaciones eran meramente retóricas y que debían ser recibidas como tales. De hecho, el fascismo es una consecuencia de la ausencia de filosofía. Solo es posible en el contexto de la

desorganización del análisis y del trastorno de la tradición intelectual por culpa de la presión de preocupaciones inmediatas»

De hecho, en numerosas ocasiones Hutchins sostuvo que el principal problema de la democracia es la renuncia que, desde las instituciones educativas y sociales, se ha hecho a la verdad. Además lo que Dewey exige, insiste Hutchins, «no es solo tener fe en la ciencia, sino no tenerla en nada más»[72].

> «Durante más de cuarenta años o más nuestros líderes intelectuales nos han contado que no hay verdad. De hecho nos han dicho que no es verdad nada que no podamos someter a verificación científica. En consecuencia, en todo el campo del pensamiento social tan solo cabe que haya opinión. No hay diferencia entre bien y mal: solamente hay diferencia entre interés personal y falta de interés personal. Ni siquiera se nos permite hablar de buenos o malos países, de buenos o malos hombres. No hay moral: tan solo costumbres… El objetivo de los seres humanos, de las sociedades humanas, si hubiera alguno, sería solo el confort material. La libertad sería hacer lo que te place. El único principio común que se nos anima a tener es que no hay principios de ningún tipo»[73].

Y sin bien ni mal, sin moral y con costumbres, ¿qué argumentos quedarían frente a la injusticia o el fascismo?

> «Por dos mil millones de dólares los científicos sociales podrían generar una gran cantidad de información, pero si eso sería tan beneficioso como fue destructiva la bomba atómica es mucho más cuestionable. Las ciencias sociales y las humanidades se preocupan por los fines, además de por los medios. Si debíamos barrer del mapa a la gente de Hiroshima y Nagasaki es una pregunta mucho más complicada que la pregunta de cómo vas a barrerlos del mapa una vez que has decidido hacerlo; y no es una pregunta en la que una investigación, en el sentido corriente del término, será capaz de aportar mucha más luz»[74].

Sin humanidades, la destrucción de Hiroshima se reduce a una cuestión meramente técnica: el empobrecimiento moral del ser humano acaba siendo insostenible.

En 1940 Hutchins ha fracasado en su proyecto de crear un *Great Books Curriculum*. Se inició un *Hutchins College* que desde fuera era visto como un grupo de profesores excéntricos que enseñaban a alumnos excéntricos. Estudiaban lo mismo que los demás, pero con las fuentes originarias antes que con libros de texto. Muchas veces no había clases en absoluto, sino discusiones de quince o veinte estudiantes que se reunían cada tres semanas. El profesor planteaba una cuestión y los alumnos debían de tratar de responderla dialogando entre ellos y con los libros. No había elección libre de materias, y por eso lo acusaban de antidemocrático, además de escolástico, por su referencia a la metafísica clásica. En mitad de todas estas discusiones fue invitado a Saint John (*college* fundado en 1696), en Annapolis, donde Stringfellow Barr y Scott Buchanan implantaron en 1937 el modelo de los *Grandes Libros* y la metodología propuesta por Adler y Hutchins, y donde continúan usándolo en nuestros días[75].

g) Un príncipe en el exilio[76]

Durante los últimos años en Chicago, Hutchins ya sabía que una etapa llegaba a su fin. Por un lado, la relación con su mujer (y la enfermedad mental de esta) se hacía

insoportable. Por otro, su gran reforma generaba fuertes reticencias. Además la Segunda Guerra Mundial, todavía con su desgraciada experiencia en el ejército fresca en la memoria, le lleva a una situación de desconcierto ante su propio país: incapacitado para seguir defendiendo la neutralidad tras Pearl Harbour, no puede en cambio entender las contradicciones éticas de Estados Unidos, la injusticia de la bomba atómica o la inseguridad jurídica de los juicios de Nüremberg.

> «Las palabras *paz, justicia, cooperación, comunidad* y *caridad* han salido de nuestro vocabulario. Son, de hecho, señaladas como signos de debilidad y se dice que quienes las usan son culpables de uno de los crímenes de los tiempos modernos: la falta de realismo.
>
> El auge del nuevo realismo va unido a la producción de confusión en America; porque el nuevo realismo no es otra cosa que la *Realpolitik*. Y eso representa la conquista de Estados Unidos por Hitler…
>
> Esta confusión moral concuerda con la desintegración cultural. Parece que no vemos, o que no nos importa, la estupidez de seguir políticas contradictorias que implican actitudes contradictorias. Se considera que la integridad intelectual es un signo de debilidad.
>
> Así, llamamos a los japoneses soldados fanáticos cuando prefieren morir antes que rendirse, mientras que si son los Americanos quienes lo hacen los consideramos héroes. Demostramos que todos los alemanes son asesinos y todos los japoneses monos, y al mismo tiempo insistimos en que vamos a crear un mundo en el que todos seremos hermanos. Decimos que vamos a volver a educar a los alemanes, y a adoptar una política de no confraternización. Odiamos la esclavitud pero proponemos trabajos forzados. Queremos que se reconstruya Europa, pero no que Alemania tenga industria. Queremos orden en Europa, pero no si tenemos que sacrificarnos para evitar que mueran de hambre. Estamos en contra de las dictaduras, pero la dictadura del proletariado nos parece una excepción. Y el nuevo día se anuncia en el alba que se ilumina con los hogares que arden en Tokio y Yokohama…
>
> La conquista de Estados Unidos por Hitler se revela en que hemos adoptado la doctrina Nazi de que ciertas razas y naciones son superiores y están pensadas para regir, mientras que otras son viciosas y solo sirven para ser esclavizadas o exterminadas. Ahora hablamos de razas culpables. Estamos diciendo sobre los alemanes y los japoneses lo que Hitler decía acerca de los judíos. Y sobre nosotros mismos decimos lo que Hitler defendía sobre los rubios arios teutónicos»[77].

Libertad de pensamiento, capacidad de distanciarse, independencia respecto de los lugares comunes y la *corrección política*, además de capacidad de expresar las propias ideas y de mostrar un camino lógico irrefutable en ellas (aunque contradiga a la mayoría): ¿no eran esos los objetivos de la educación liberal?, ¿no es Hutchins, con textos como este, un ejemplo señero de la eficacia de su propuesta? ¿Y no lo es también del 'peligro' de la misma? ¿Qué sociedad puede sostener espíritus libres?, ¿cuál no prefiere el pensamiento dócil?

El gran peligro, de todos modos, no está en la inconsistencia, sino en la pobreza de contenidos. Por ese motivo también critica el peligro de una paz hueca, es decir, el nihilismo banal (Spaemann) que seguirá necesariamente a la sociedad del bienestar.

> «En la era atómica los horrores de la paz pueden ser peores que los de la guerra. El crecimiento de la mecanización implica el crecimiento del ocio. E incrementar el ocio supone que los americanos deben descubrir alguna noción racional de ocio o degenerar y convertirse en una nación de alcohólicos, aficionados al cine, consumidores de revistas sobre escándalos. En pocas palabras, una nación de idiotas y lunáticos. Una persona que hace algunos años trabajaba diez horas al día no aguantará con facilidad el shock de verlas reducidas a cuatro o cinco. ¿Qué van a hacer consigo mismos?»[78].

Hutchins se encuentra ya francamente cansado. En una carta a Thornton Wilder lo confiesa sin tapujos:

> «Sería una especie de acto cristiano que me vieras. Mis jugos vitales están secos. Los espíritus andan por los suelos. Me invento toda clase de excusas para mí mismo –los profesores, los del consejo, el público, el mundo, etc.– y me hundo en un abismo de auto compasión. Necesito el viejo brillo de tus viejos ojos. Este es el grito de un Macedonio»[79].

Empiezan entonces las gestiones para afrontar algunos cambios. Por un lado, se apunta a iniciar un movimiento internacional que se enfrente a la amenaza atómica. En 1950 recibe una oferta de la *Ford Fundation* y la acepta: en 1951 abandona, tras más de veinte años, la University of Chicago. En 1953, año de redacción de *The University of Utopia*, su proyecto de *college* es completamente desmantelado en Chicago. Además de Saint John en Annapolis lo adoptarán muy pocos centros más, como el Saint Thomas Aquinas College de California a partir de 1973. Muchas universidades, en cambio, comenzarán a ofrecer los *Grandes Libros*, pero no como un programa único, sino como una asignatura especial aparte del curriculum ordinario[80].

En 1955 le ofrecen la dirección de *The Fund of the Republic*[81]. Situada en Santa Barbara, California, se traslada allí con Vesta, su nueva esposa. En esa fundación se dedican a la defensa de los derechos civiles, a salvaguardar la libertad de peligros como los que representaba el senador McCarthy o la violencia de los Estados del Sur contra la igualdad de derechos de las personas de color. También promueven varias conferencias internacionales sobre el desarme y la paz que –en su afán por integrar en ellas al bloque comunista– son ninguneadas por la prensa norte americana, cuando no convertidas en objeto de burla.

En el año 70 comienza a sufrir un cáncer de vejiga. La salud de su mujer, con un grave problema de corazón, también exigía constantes cuidados. Continuó al frente de la Fundación hasta el momento de su muerte, el 14 de mayo 1977.

Estas son las palabras que pronunció Hutchins en el oficio funerario de su gran amigo Thornton Wilder, un año antes de su propio fallecimiento. Podrían sin duda aplicarse a él mismo:

> «Thornton solía decir que él y yo fuimos educados en el 'último periodo del protestantismo americano'. Y lo peor de eso, decía, era que él no había tenido el valor de pensar lo que llamaba 'pensamientos que rompen ventanas'. Él citaba a Karl Marx diciendo: 'Dime en qué barrio vives y te diré cómo piensas'. Thornton pensó que habíamos vivido demasiado en el barrio equivocado. De hecho, desde su punto de vista, yo había vivido en dos barrios erróneos: el barrio del último protestantismo y, como un buscador semi profesional de dinero, en el barrio de los muy ricos. 'Los ricos', decía, 'necesitan ser bañados con palabras hirientes'. Lo que se necesitaban eran pensamientos capaces de romper ventanas. El enemigo eran los hipócritas, los paletos, los de la especialización estrecha. El objeto de la educación –mejor, el objeto de la vida– era la expansión de la imaginación. Esto podría llevar a pensamientos capaces de romper ventanas… La crueldad, decía, es la falta de imaginación… Durante sesenta años ha sido mi maestro. Sus métodos pedagógicos eran irresistibles. Eran la profunda preocupación personal y la risa… Fue el mejor de los maestros y el más amable de los amigos»[82].

Robert Hutchins, como el personaje de Swift, había querido viajar a la tierra de los sabios *Houyhnhnms*, esos nobles caballos que solo se interesaban por los grandes ideales. Pero no pudo llegar a escapar de *Lilliput* y sus enanos atados a estúpidas querellas y mínimos objetivos o, tal vez, en cierto modo jamás logró soltarse de las garras de los salvajes *yahoos*.

NOTAS

1. Tomado de H. S. Ashmore, *Unseasonable Truths. The life of Robert Maynard Hutchins*, Little, Brown and Company, Boston Toronto London, 1989, p. 8. Esta es, probablemente, la biografía más completa sobre nuestro autor. Ashmore trabajó junto a Hutchins los últimos 18 años de vida de este último. Otra biografía: M. Mayer, *Robert Maynard Hutchins: A Memoir*, University of California Press, Berkeley 1993, de tono más periodístico. Una tercera, la de M. A. Dzuback, *Robert M. Hutchins: Portrait of an Educator*, University of Chicago Press, 1991, más breve.

2. R. M. Hutchins, 'The Autobiography of an Uneducated Man', en *Education for Freedom*, Louisiana State UP, Baton Rouge, Louisiana 1947, p. 2.

3. *White, Anglo-Saxon and Protestant*: blanco, anglosajón y protestante, el modo en que se denomina en EEUU a los descendientes de los Primeros Colonos, que formarían una élite o una suerte de aristocracia, y que viven habitualmente en la Costa Este.

4. R. M. Hutchins, *o.c.*, p. 4

5. R. M. Hutchins, 'The Sentimental Alumnus', *No Friendly Voice*, University of Chicago Press, Chicago 1936, p. 91.

6. 'The Autobiography…', *o.c.*, p. 5.

7. Cf. H. S. Ashmore, *o.c.*, p. 452 ss.

8. Tres o cuatro años donde se eligen diversas materias tanto de ciencias como de letras, y que preparan al alumno para atender los grados superiores (Escuela de Derecho, de Medicina, de Economía, etc.) en los que el alumno estudiará su especialidad. Pueden ser cursos muy especializados, diversos y electivos –la opción de Eliot en Harvard– o pocos, comunes y obligatorios en busca del desarrollo intelectual –la opción de Hutchins en Chicago–.

9 . R. M. Hutchins, 'The Intellectual Community', en *The Centre Magazine*, January/February 1977. Esta es la revista que publicaban en *The Fund of the Republic*, Santa Barbara, California. Hutchins fue director de esta fundación hasta su fallecimiento en ese mismo año de 1977.

10. 'The Autobiography…', *o.c.,* 6. Es fácil observar la fuerza de su ironía casi en cada texto.

11. De hecho, Hutchins tuvo el honor de ser portada de *Times* en dos ocasiones a lo largo de su vida: el 24 de junio de 1935 (con el título *El Chicago de Hutchins*) y el 21 de noviembre de 1949 (con el título *El Chicago de Robert Hutchins: no simplemente una buena universidad, la mejor de todas*).

12. T. Wilder ganó el Premio Pulitzer a la mejor novela a los 29 años con *El Puente de San Luis Rey*. premio que repitió, esta vez al mejor drama, en 1938 con *Our Town.* En 1948 publicó *Los Idus de Marzo*, otro magnífico relato. Falleció apenas un año antes que Hutchins.

13. Cf. 'The Autobiography…', *o.c.*, pp. 9-10.

14. La inestabilidad psiquiátrica de Maude se revelaría a los pocos años de matrimonio. Siguieron juntos hasta 1945. En 1949 se casó con Vesta Orlick, su secretaria personal en el proyecto de nueva edición de la Enciclopedia Britannica. Estuvieron juntos hasta la muerte de Hutchins. De su primer matrimonio tuvo tres hijas. Cf. H. S. Ashmore, *o.c.*, pp. 34, 287-292, 302.

15. Examen de capacitación jurídica, necesario para ejercer como abogado en EEUU.

16. Cf. H. S. Ashmore, *o.c.*, p. 36.

17. 'The Autobiography…', *o.c.*, p. 7.

18. Cf. D. Sayers, *The Lost Tools of Learning*, Old Landmarck Publishing, ebook, 2005 (primera edición de 1947). Un desarrollo de esta idea en A. McIntyre, *God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, Rowman & Littlefield Publishers, Maryland 2011, p. 94.

19. Santo Tomás de Aquino es uno de los pocos autores a los que cita explícitamente en los momentos clave de su obra maestra, *The Higher Learning in America,* Transactions Publishers, New Brunswick (USA) & London (UK), 1995. Cf pp. 63, 66, 96. Los otros dos son *La República* de Platón y la *Ética* y la *Política* de Aristóteles.

20. Cf. W. O. Douglas, *Go East Young Man. The Early Years*, Random House, New York 1974, pp. 164-165. Douglas fue uno de esos primeros profesores para el 'nuevo' Yale, universidad de la que desconocía incluso la existencia cuando Hutchins le propuso trasladarse allí

21. R. M. Hutchins, 'Experiments in Legal Education at Yale', discurso, Association of American Law Schools, 1928 (cit. por Ashmore, *o.c.*, p. 54).

22. La descripción que hace Allan Bloom, al inicio del capítulo 'From Socrates' *Apology* to Heidegger's *Rektoratsede*', en *The Closing of the American Mind*, Simon & Schuster, New York 1987, pp. 243-245, sobre la impresión que tuvieron sobre él ya solo los edificios de Chicago University la primera vez que se acercó a ellos, es excelente. Bloom, un éxito sin precedentes en ventas con este libro sobre la universidad americana, era un discípulo y seguidor de Hutchins, aunque no lo cite ni una sola vez en todo el volumen.

23. Cf. A. Schreyer, *The Presidents of the University of Chicago*, The University of Chicago Library 1992, en *https://www.lib.uchicago.edu/projects/centcat/pres/home.html* y *https://www.lib.uchicago.edu/projects/centcat/pres/presch01_01.html* (consultado el 8 de octubre de 2017).

24. Cf. H. S. Ashmore, *o.c.*, p. 76.

25. Mortimer Adler (1902-2001) fue profesor de Filosofía del Derecho en la Universidad de Chicago desde 1930, inició el programa de los *Great Books for the Western World* junto con Hutchins, y trabajó en la *Encyclopedia Britannica*. Su obra más popular fue *How to Read a Book*, con C. van Doren, *o.c.* Sobre su vida y su relación con Hutchins, puede verse su autobiografía: *Philosopher at large: An intellectual autobiography,* Macmillan, New York 1977.

26. R. M. Hutchins, *The Higher Learning in America*, Transactions Publishers, New Brunswick (USA) & London (UK), 1995.

27. *Idem*, p. 2.

28. *Idem*, p. 6-8.

29. *Idem*, p. 11.

30. Cf. *Idem*, p. 20.

31. Cf. *Idem*, 20-23.

32. *Idem*, p. 26.

33. Cf. *Idem*, p. 28-31. Cita a pie de página (p. 29) a R. I. Gannon, Presidente de Fordham University, *New York Herald Tribune*, 26 de Junio de 1936, p. 21: «De ahora en adelante debemos darnos cuenta de que la tarea de la universidad es la de crear hombres de *contactos*, personas cuya vida social haya sido desarrollada al menos con tanto brillo como sus fuentes de información, hombres que llevan un definitivo y fácilmente reconocible sello de la universidad». Es decir, la misma misión con la que Yale se entendía a sí misma: nada que ver con la vida intelectual.

34. Cf. *Idem*, cap. 2, 'The Dilemmas of the Higher Learning', pp. 33-58.

35. *Idem*, p. 63. Cita Santo Tomás de Aquino, *Summa Theologica*, II, q. 57, aa. 2-4.

36. Cf. *Idem*, pp. 59-77.

37. Cf. *Idem*, pp. 80-86.

38. Cf. *Idem*., p. 87.

39. Cf. D. Bell, *The Reforming of General Education. The Columbia College Experience in its National Setting*, o.c., pp. 26-28.

40. R. M. Hutchins, *The Higher*..., o.c., p. 99.

41. *Idem*, p. 119.

42. Cf. H. S. Ashmore, *o.c.*, pp. 88-89 y 281 ss.

43. R. M. Hutchins, 'The Administrator', en *Journal of Higher Education*, November 1946. Puede verse también en R. M. Hutchins, *Freedom, Education and the Fund. Essays and Addresses 1946-1956*, Meridian Books, LA 1956. Este texto es el principio de organización de la exposición que sobre la vida de Hutchins (y la biografía de Ashmore) hacen J. O'Conell y T. O'Conell, 'The Five Roles of Robert Hutchins', *De Paul Law Review*, Volume 42, Issue 2, Winter 1992, pp. 835-857. La exposición de las virtudes que hace Hutchins es abiertamente clásica. Cf. Santo Tomás de Aquino, *De Virtutibus in Communi*, en Quaestiones Disputatae, vol. II, Marietti, Taurini 1953.

44. La colección definitiva de *Great Books of the Western World* fue publicada por Encyclopædia Britannica, Inc., en 54 volúmenes, en 1952. Se trata de volúmenes amplios, y la cantidad de lectura es muy elevada. Por ejemplo, el vol. 6 son las obras completas de Platón, el 7 y 8 las de Aristóteles, el 17 las seis *Enéadas* de Plotino, los 19 y 20 la I y la II partes de la *Suma Teológica*, el 25 los ensayos de Montaigne, el 29 el *Quijote*, los tomos 40 y 41 la *caída de Roma* de Gibbon, o el 51 la novela *Guerra y Paz* de Tolstoi.

45. *Great Books*, *o.c.*, vol 1, Preface, p. XIII.

46. *Idem*, *A Letter to the Reader*, p. 77.

47. 'The Autobiography…', *o.c.*, p. 14.

48. Muy gráfica es la descripción de la educación liberal de C. Derrick, *Scape from Skepticism*, o.c., ch. 2.

49. B. Ginsberg, *The Fall of the Faculty. The Rise of the All-Administrative University and why it Matters*, Oxford UP, Oxford GB, 2013, 175-176.

50. Cf. los testimonios de E. Shils, J. G. Morris o S. Hyman en Ashmore, *o.c.*, pp. 102-103.

51. *Idem*, p. 103.

52. T. V. Smith, *A Non-Existent Man. An Autobiography*, University of Texas Press, Austin 1962, p. 230. Cit. por Ashmore, *o.c.*, p. 108.

53. Cf. Ashmore, *o.c.*, p. 116.

54. *Idem*, p. 142.

55. Cf. Ashmore, *o.c.*, pp. 142 s. Una colección de sus discursos de los años 30 en R. M. Hutchins, *No Friendly Voice*, Chicago UP, Chicago 1936, dedicado a su padre, que fue sin querer su maestro de oratoria, como se ha indicado más arriba. Para discursos más tardíos, cf. *Freedom, Education and the Fund. Essays and Addresses 1946-1956*, *o.c.*

56. W. R. Hearst (1863-1951) empresario de la prensa norteamericano, dueño de la mayor cadena de periódicos en el país, centrado sobre todo en la información sensacionalista. Quizá sea especialmente conocido por ser el protagonista indirecto de la película de O. Welles, *Citizen Kane* (1941).

57. Acerca de este episodio, J. W. Boyer, *A Twentieth Century Cosmos: The New Plan and the Origins of General Education at Chicago*, The College of the University of Chicago, Chicago 2006, pp. 103-112. Del mismo autor, comparando las distintas tradiciones que se dieron en Chicago: *Three views of continuity and change at the University of Chicago*, University of Chicago Press, Chicago 1999.

58. Cf. Ashmore, *o.c.*, p. 129-134

59. J. W. Boyer, *A Twentieth…, o.c.*, pp. 29-39.

60. *Idem*, pp. 51-67.

61. *Idem*, p. 86.

62. Chester W. Wright et al. to Hutchins, April 8, 1936; H. A. Millis et al. to Hutchins, July 17, 1936, ibid, en *Idem*, p. 113.

63. Harry D. Gideonse, *The Higher Learning in a Democracy. A Reply to President Hutchins' Critique of the American University,* New York, 1937, pp. 9, 33

64. Toda la historia en J. W. Boyer, *o.c.*, pp. 103-118.

65. H. S. Ashmore, p.158. Curiosamente, Ashmore apenas dedica atención al episodio de Gideonse, que sin embargo parece determinante para entender la liberalidad de su carácter y la racionalidad (o no, si no se puede defender más que por medio de la censura) de su proyecto.

66. R. M. Hutchins, *Discurso en una cena de Consejo de Administración*, 11 de enero de 1934.

67. W. James, psicólogo y filósofo americano (1842-1910), padre del pragmatismo (con Peirce y Dewey), siguió lo que denominaba *empirismo radical*.

68. J. Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo y reformador de la educación desde la defensa de la democracia (su libro más famoso es *Democracy and Education*, 1916), entendiendo a la primera no solo como recepción de conocimientos, sino como un lugar donde aprender cómo vivir, y en consecuencia defendía que la educación más que teórica tenía que consistir en experiencias: *hands-on learning; learning by doing*.

69. Sobre las diferencias entre Hutchins y Dewey, en una perspectiva favorable al segundo, cf. T. Ehrlich, «Dewey versus Hutchins: The Next Round», en R. Orrill, Executive Editor, *Education and Democracy. Re-imagining Liberal Learning in America*, College Entrance Examination Board, New York 1997, pp. 225-262.

70. J. Dewey, 'President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education', *The Social Frontier*, January 1937.

71. R. M. Hutchins, 'Grammar, Rhetoric and Mr. Dewey', *The Social Frontier*, February 1937.

72. R. M. Hutchins, *Discurso en la Universidad de Dubuque*, 17 de Octubre de 1944.

73. R. M. Hutchins, *Discurso*, 11 Junio de 1940, en Ashmore, *o.c.*, p. 212.

74. R. M. Hutchins, *Discurso*, 9 de Enero de 1946, cit por Ashmore, *o.c.*, p. 267.

75. Cf. J. W. Smith, *A search for the liberal college: The beginning of the St. John's program,* St. John's College Press, Annapolis 1983. Cf. su página Web: *https://www.sjc.edu*

76. Este es el título de la Tercera Parte (años 1951-1977) del libro de M. A. Dzuback, *R. M. Hutchins: the Portrait of an Educator*, o.c., pp. 231-277.

77. R. H. Hutchins, 'The New Realism', discurso en la University of Chicago, 15 de Junio de 1945. Cit. por Ashmore, *o.c.*, p. 249 s. En la misma charla Hutchins critica la violencia americana, con el crimen de indiferencia

que se muestra en unos prejuicios racistas que no son distintos a los que tenían los nazis.

78. R. H. Hutchins, *discurso*, 9 de enero de 1946. Cit. en Ashmore, *o.c.*, p. 267.

79. R. H. Hutchins, carta a Wilder, 1947. Cit. por Ashmore, p. 275. La figura del 'macedonio' es una referencia al episodio de San Pablo, *Hechos de los Apóstoles* 16, 9.

80. Cf. *https://thomasaquinas.edu*. Un listado de 25 colleges en EEUU que aplican –de diversos modos– programas de *great books* en: *https://www.bestcollegereviews.org/features/best-great-book-programs/* (consultados ambos el 15 de octubre de 2017)

81. Sobre su trabajo en esta fundación, y los peligros para la libertad a los que se enfrenta EEUU, cf. la entrevista de radio realizada por Mike Wallance en 1958: *http://www.hrc.utexas.edu/multimedia/video/2008/wallace/hutchins_robert.html*, en la que Hutchins expresa lo que considera las 'ilusiones' de los ciudadanos: el tamaño y la calidad, la no necesidad de pensar, etc., ideas que aparecen también en *The University of Utopia*.

82. R.H. Hutchins, Discurso, *Thornton Niven Wilder, April 17, 1897--December 7, 1975: The Memorial Service, Sunday, January 18, 1976*, Battell Chapel, Yale University 1977.

3. Sobre **The University of Utopia**

The University of Utopia fue publicado en 1953. El tema del libro está claramente inspirado en el texto de Tomás Moro, *Utopía*, de 1516. En él, Hutchins desarrolla una comparación entre el modo de ser de la educación superior en Estados Unidos con un supuesto país europeo, Utopía, en el que los altos ideales no conocen desmayo. Una democracia, piensa Hutchins, no podría sobrevivir a menos que la gente estuviera educada para usar el sufragio de forma sabia. No se trata de enseñar a los jóvenes cómo ganarse un sueldo, sino de producir ciudadanos responsables[1]. Las descripciones de Hutchins, que por utópicas tienen algo de intemporales, son altamente aplicables en nuestro contexto.

Los libros publicados por Hutchins durante su vida fueron 19. Se considera que el más influyente es *The Higher Learning in America* (1936). Todos tuvieron que ver con los problemas de la educación superior o con la necesidad de la paz (por ejemplo, el folleto *The Atomic Bomb versus Civilization* de 1945). En su totalidad se trata de ensayos, bien directamente pensados para su publicación, bien de recopilaciones con discursos preparados como consecuencia de su trabajo de presidente de la University of Chicago (así es el caso de *Education for Freedom*, 1943, o de *Freedom, Education and the Fund*, 1956). *The University of Utopia* es la número 10 de sus publicaciones.

Como todos sus libros, se trata de un texto breve (103 páginas en su versión original), en el que el autor entra directamente al tema de sus preocupaciones. Fue escrito a raíz de una serie de conferencias dadas durante la primavera del mismo 1953 en la University of Chicago. A pesar de tratarse de un ensayo en el que parte de una idea imaginativa (la construcción de un país ideal con una universidad ideal) no trata de alejarse en ningún momento de los problemas reales. Más bien se quiere servir de ellos para que sus propuestas alcen el vuelo. Tiene en la cabeza la realidad norteamericana, en la que la idea de *educación superior* se ha visto reducida al pragmatismo consistente en la productividad (en él la *educación liberal* se entiende como un anacronismo aristocrático, frívolo, irrelevante y decorativo[2]) y se conforma con el poder político e industrial[3].

La misma idea de *utópico* cuadra perfectamente con su afición a la ironía como herramienta retórica: sabe que va a hablar de algo inexistente, o imposible, dada la condición humana. Pero eso no impide que realice su propuesta: entre la nada y el todo hay una grande gama de grises, y sus reflexiones, si bien irrealizables, podrían quizá servir para escapar de la atonía dominante en el mundo del pragmatismo y la utilidad[4]. Por otro lado, con pedagogía mayéutica, la ironía le sirve como tábano para que el caballo lento que todos somos despierte de su sueño dogmático: hacer notar que «sería necio quien dijera que Newton ha enseñado más a Occidente que Shakespeare» es un golpe de gran acierto y finura[5].

La obra está dividida en cuatro capítulos, aparte de una introducción a la Segunda Edición y de un Preámbulo redactado por Jerome G. Kerwin. *Industrialización,*

especialización, diversidad filosófica y conformidad social y política son los cuatro puntos que centran el interés de Hutchins, y son las cuatro amenazas que devoran a las universidades[6].

En el primero, *industrialización*, critica el materialismo dominante en su (nuestra) sociedad, la que tras horas de trabajo sin sentido cae en brazos del ocio infantil apoyado en los distintos aparatos con los que puede jugar entre música y colores. Una sociedad que invierte en armas, en industria, en cosméticos, alcohol y en goma de mascar, pero que ha olvidado el arte y el pensamiento.

Con la *especialización* se centra en la fragmentación educativa, la casilla en la que se pierde la visión del todo, como si el conocimiento detallado del mundo nos estuviera alejando irremediablemente de la comprensión de sentido. También hace referencia al número infinito de posibilidades docentes que ofrece ahora el aula universitaria: desde peluquería hasta el carné de conducir, pasando por el derecho civil o la metafísica. ¿Cuál es el propósito de la educación superior? La respuesta la conocen en Utopía, cuyos habitantes entre otras cosas escapan de la influencia del *PhD* (Doctorado), auténtico asesino –por medio del método de hiper especialización– de las artes liberales[7].

En la Universidad de 1953, denuncia Hutchins, se ha perdido la prioridad de la enseñanza. ¿Seguimos en la misma situación, o solo hemos empeorado? La pregunta clave, que recorre todo el libro y las obras de nuestro autor en general, es la de la finalidad: ¿cuál es el trabajo apropiado para la universidad?, ¿la investigación o la enseñanza? ¿No deberíamos distinguir instituciones, y centrar la universidad en formar inteligencias, dejando la investigación para centros especializados que apoyen la tarea de la universidad? Y es que aunque «el pensamiento es trabajo duro, no todo trabajo duro es pensamiento». Y a menudo «la señal de una buena universidad es el número de asignaturas que declina investigar»[8].

La defensa que hace de que lo básico es conocer el propósito, la finalidad, es una muestra del fondo metafísico y clásico de Hutchins: el espíritu de Aristóteles y de Santo Tomás de Aquino es el fundamento de sus páginas. Quizá también el sentido común. Y una cierta decepción ante el carácter mercantilista que caracteriza a toda la educación (con estudiantes como clientes, padres como inversores, industria como guía y sociedad como agentes de la conformidad).

En tercer lugar critica la *diversidad filosófica*, una consecuencia lógica de la especialización: no hay un *humus* común (como lo fue la fe en la Edad Media), sino líneas paralelas de pensamiento, entre las cuales se niega incluso la posibilidad de aplicar el principio de no contradicción. Es aquí donde presenta el plan de estudios de Utopía, tan cercano a las propuestas que trató de aplicar en la University of Chicago y que expuso en 1936 en *The Higher Learning in America*. Su principio motor, también aristotélico-tomista, es la confianza en la razón, la fuerza de lo racional, en la que se admite tanto la diversidad como la comprensión[9].

Por último, critica Hutchins la *Conformidad Social y Política,* que nace de la comprensión de la educación superior como negocio y que supone la presencia habitual del peligro de adoctrinamiento, ya sea en nombre de un régimen totalitario o enarbolando la bandera de la democracia. El miedo a la verdad va unido al rechazo de la libertad académica. Los choques de Hutchins contra el senador McCarthy son una prueba biográfica de que sabe de lo que habla. De hecho, le parece que ser un centro de pensamiento independiente tiene que significar necesariamente, dentro de una sociedad democrática, que una universidad acabará siendo por definición impopular. Y es que «la más preciosa posesión de una sociedad es el pensamiento de la minoría, incluso de la minoría de uno». En cambio, la ley de la mayoría sin discusión (el imperio de lo políticamente correcto) es tiranía[10].

Los únicos crímenes declarados en Utopía son el adoctrinamiento y el miedo a discutir (o negarse a hacerlo). Cabe tener convicciones, pero no imponerlas. La razón es la herramienta fundamental en la educación superior. No atreverse a usarla es una positiva renuncia a la tarea que el educador tiene encomendada.

The University of Utopia se publicó en *University of Chicago Press* en 1953. La 2ª edición es de 1964. La primera edición en la editorial Phoenix es de 1964. La tercera impresión —que es la que sigo para la traducción— es de 1969. En castellano hay una edición, publicada en la 'Colección Cuadernos' por EUDEBA, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina 1959, traducida por Noemí Rosenblatt, y descatalogada hace ya muchos años.

En una situación como la nuestra, en la que la pregunta sobre qué es la universidad parece al menos tan acuciante como siempre, nos encontramos en un momento adecuado para proponer esta nueva traducción y para invitar a nuestros lectores a conocer el pensamiento de Hutchins y así introducirlo en el debate en castellano sobre la educación superior.

Madrid, 18 de octubre de 2017

NOTAS

1. Cf. R. M. Hutchins, *The University of Utopia*, o.c., p. 3.

2. Cf. *Idem*, p. 13.

3. A. Ruiz-Retegui («Maestros y profesores», en *Nuestro Tiempo*, n.º 428, marzo de 1990, pp. 66-71) comparaba el 'profesor' con el 'maestro' en estos términos: «El Maestro muestra el alma, al mostrar que su acción es verdaderamente suya y no tomada en préstamos de otro. Al profesor no se le ve el alma: en cuanto profesor debe ser solo un competente repetidor o componedor de lo que otros ya han dicho: lo que dice es prestado. El profesor puede ser ejemplo de pulcritud, de constancia, de honradez, y en este sentido muestra las cualidades de su alma, pero en cuanto profesor carece de alma». El profesor integra al alumno en el sistema; el maestro fomenta la libertad interior de sus alumnos.

4. Un ejemplo de cómo sus opiniones son todavía influyentes en M. Gatenby, 'The University of Utopia', en *The Higher Education World University Ranking*, 17 de noviembre de 1916, *https://www.timeshighereducation.com/features/the-university-of-utopia* (consultado 15 de octubre de 2017).

5. Cf. *The University*, o.c., p. 15.

6. Para un análisis del texto, cf. P. S. Hoff, 'Hutchins's University of Utopia: Institutional Independence, Academic Freedom, and Radical Restructuring', en *Innovative Higher Education*, Volume 34, Issue 4, October 2009, 203-217.

7. Cf. *The University*, o.c., p. 34.
8. Cf. *Idem*, p. 36.
9 . Cf. *Idem*, p. 68.
10. Cf. *Idem*, p. 90. Cf. las brillantes reflexiones sobre el daño que ha causado la corrección política a las Humanidades (multiplicado a partir de los estudios en los que domina la ideología, sea esta marxista, freudiana o de género) en G. Steiner, *Lecciones de los Maestros*, Siruela, Madrid 2011, cap. 5.

Bibliografía

A.A V.V., *Great Books of the Western World,* Encyclopædia Britannica, Inc., 54 volúmenes, USA 1952 (2ª edición de 1990, con 60 volúmenes y cambios en algunas obras, además de añadir autores del Siglo XX).

A.A.V.V., *Thornton Niven Wilder, April 17, 1897--December 7, 1975: The Memorial Service, Sunday, January 18, 1976*, Battell Chapel, Yale University 1977.

M. J. Adler, Ch. van Doren, *How to Read a Book. The Classic Guide to Intelligent Reading*, Simon & Schuster, New York 2014.

M. J. Adler, *Philosopher at large: An intellectual autobiography*, Macmillan, New York 1977.

Santo Tomás de Aquino, *De Virtutibus in Communi,* en *Quaestiones Disputatae*, vol. II, Marietti, Taurini 1953.

H. S. Ashmore, *Unseasonable Truths. The Life of Robert Maynard Hutchins*, Little, Brown and Company, Boston Toronto London, 1989.

H. U. von Balthasar, *La verdad es sinfónica. Aspectos del pluralismo cristiano*, Encuentro, Madrid 1997.

A. Bloom, *The Closing of the American Mind*, Simon & Schuster, New York 1987.

D. Bell, *The Reforming of General Education. The Columbia College Experience in its National Setting*, Columbia UP, New York and London 1966.

J. W. Boyer, *A Twentieth Century Cosmos: The New Plan and the Origins of General Education at Chicago*, The College of the University of Chicago, Chicago 2006.

J. W. Boyer, *Three views of continuity and change at the University of Chicago*, University of Chicago Press, Chicago 1999.

C. Derrick, C. *Escape from skepticism. Liberal education as if truth mattered*, Ignatius Press, California 2001.

J. Dewey, 'President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education', *The Social Frontier,* January 1937.

W. O. Douglas, *Go East Young Man. The Early Years*, Random House, New York 1974.

M. A. Dzuback, *Robert M. Hutchins: Portrait of an Educator*, University of Chicago Press, 1991.

M. A. Dzuback, 'Hutchins, Adler, and the University of Chicago: A Critical Juncture', *Women, Gender and Sexuality Studies Research*, Paper 19, 1990.

T. Ehrlich, «Dewey versus Hutchins: The Next Round», en R. Orrill, Executive Editor, Education and Democracy. Re-imagining Liberal Learning in America, College Entrance Examination Board, New York 1997, pp. 225-262.

M. Gatenby, 'The University of Utopia', en *The Higher Education World University Ranking*, 17 de noviembre de 1916, *https://www.timeshighereducation.com/features/the-university-of-utopia* (consultado 15 de octubre de 2017).

J. M. Giménez Amaya, S. Sánchez-Migallón, *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, EUNSA, Pamplona 2011.
H. H. Gray, «The Leaning Tower of Academe», *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, vol. 49, n.º 7 (April 1996).
H. H. Gray, *Searching for Utopia: universities and their Stories*, University of California Press, 2011.
R. A. Gauthier, *Magnanimité. L'idéal de la grandeur dans la philosophie païenne et dans la théologie chrétienne,* Bibliothèque Thomiste, n.º 28, J. Vrin, Paris 1951.
B. Ginsberg, *The Fall of the Faculty. The Rise of the All-Administrative University and why it Matters*, Oxford UP, Oxford GB, 2013.
Harvard Committee, *General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee. With an introduction by James Bryant Conant*, Harvard University Press; Cambridge, Massachusetts 1950.
P. S. Hoff, 'Hutchins's University of Utopia: Institutional Independence, Academic Freedom, and Radical Restructuring', en *Innovative Higher Education*, Volume 34, Issue 4, October 2009, 203-217.
http://www.bculinary.com/es/home
https://www.bestcollegereviews.org/features/best-great-book-programs/
https://www.digipen.es
http://www.harvardsquarelibrary.org/biographies/charles-w-eliot-harvard-university-president/
https://www.sjc.edu
https://thomasaquinas.edu
R. M. Hutchins, 'Experiments in Legal Education at Yale', discurso, Association of American Law Schools, 1928.
R. M. Hutchins, *No Friendly Voice*, Chicago UP, Chicago 1936.
R. M. Hutchins, 'Grammar, Rhetoric and Mr. Dewey', *The Social Frontier*, February 1937.
R. M. Hutchins, 'The Administrator', en *Journal of Higher Education*, November 1946.
R. M. Hutchins, *Education for Freedom*, Louisiana State UP, Baton Rouge, Louisiana 1947.
R. M. Hutchins, *Freedom, Education and the Fund. Essays and Addresses 1946-1956*, Meridian Books, LA 1956.
R. M. Hutchins, 'The Intellectual Community', en *The Centre Magazine*, January/February 1977.
R. M. Hutchins, *The Higher Learning in America*, Transactions Publishers, New Brunswick (USA) & London (UK), 1995.
R. M. Hutchins, *The University of Utopia*, The University of Chicago Press, Chicago 1953, Third Impression 1969.

R. M. Hutchins, *The Mike Wallance Interview*, entrevista en radio, http://www.hrc.utexas.edu/multimedia/video/2008/wallace/hutchins_robert.html
W. Jaeger, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica, México 2007.
E. Jünger, *Sobre los acantilados de mármol*, Ediciones Destino, Barcelona 2008.
K. E. Kemper, *College Football and American Culture in the Cold War Era*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago 2009.
C. Kerr, *The Uses of University*, Harvard UP, Cambridge Massachusetts 1963.
A. Llano, *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo Nuevo*, Eiunsa, Madrid 2003.
T. Mann, *Los Buddenbrook*, trad. I. García Adánez, Edhasa, Barcelona 2008.
N. de Maquiavelo, *El Príncipe*, Aguilar, Madrid 1988.
A. McIntyre, *God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, Rowman & Littlefield Publishers, Maryland 2011.
M. Mayer, *Robert Maynard Hutchins: A Memoir,* University of California Press, Berkeley 1993.
W. McNeill, *Hutchins' University: A Memoir of the University of Chicago, 1929-1950*, Chicago U.P., Chicago 2007.
T. More, *Utopia*, translated, edited and introduced by D. Baker-Smith, Penguin Books, UK 2012.
C. Naval, *Educar ciudadanos*, EUNSA, Pamplona 2000.
J. H. Newman & Svaglic, M.J. 1986, *The idea of a university: defined and illustrated. In nine discourses delivered to the catholics of Dublin. In occasional lectures and essays addressed to the members of the catholic University*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1986.
J. H. Newman, Nombela Cano, C., & García Ruiz, V., *La idea de la universidad. II, Temas universitarios tratados en Lecciones y Ensayos ocasionales*, Encuentro, Madrid 2014.
J. O'Conell y T. O'Conell, 'The Five Roles of Robert Hutchins', *De Paul Law Review*, Volume 42, Issue 2, Winter 1992, pp. 835-857
N. Ordine, *La Utilidad de lo Inútil*, Acantilado, Barcelona 2013.
J. Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad, Obras Completas, vol. 4*, Revista de Occidente, Madrid 1966.
M. Rumayor, «El raciovitalismo de Ortega y la universidad que buscamos», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 260, enero-abril 2015, pp. 73-87.
A. Ruiz-Retegui, «Maestros y profesores», en *Nuestro Tiempo*, n.º 428, marzo de 1990, pp. 66-71.
D. Sayers, *The Lost Tools of Learning*, Old Landmarck Publishing, ebook, 2005 (primera edición de 1947).

A. Schreyer, *The Presidents of the University of Chicago*, The University of Chicago Library 1992, en https://www.lib.uchicago.edu/projects/centcat/pres/home.html y https://www.lib.uchicago.edu/projects/centcat/pres/presch01_01.html (consultado el 8 de octubre de 2017).

T. V. Smith, *A Non-Existent Man. An Autobiography*, University of Texas Press, Austin 1962.

J. W. Smith, *A search for the liberal college: The beginning of the St. John's program*, St. John's College Press, Annapolis 1983.

G. Steiner, *Lecciones de los Maestros*, Siruela, Madrid 2011.

A. H. Stevens, 'The Philosophy of General Education and Its Contradictions: The Influence of Hutchins', en *The Journal of General Education*, Vol 50, n.º 3, 2001, pp. 165-191.

J. Swift, *Gulliver's Travels*, D.C. Heath & Co., Publishers, Boston New York Chicago 1900.

J. M. Torralba, «La Educación Liberal como Misión de la Universidad. Introducción Bibliográfica al Debate sobre la Identidad de la Universidad», en *Acta Philosophica*, II, 22, 2013, pp. 257-276.

La Universidad de Utopía

«Hay épocas de decadencia en las que se desvanece la forma de vida profunda que en cada uno de nosotros está dibujada de antemano. Cuando perdemos sus huellas, vacilamos y nos tambaleamos como seres a quienes falta el sentido del equilibrio. Entonces pasamos de las oscuras alegrías a los oscuros dolores. Y la conciencia de una infinita pérdida hace que el pasado y el porvenir se nos aparezcan llenos de atractivos, y mientras el instante huye para no volver más, nos balanceamos en épocas remotas o en fantásticas utopías».
Ernst Jünger, **Sobre los acantilados de mármol**,
Trad. Tristán La Rosa, Ediciones Destino, Barcelona 2008
A la memoria de mi amigo C. R. Walgreen[1]

NOTAS

1. C. R. Walgreen (Chicago, 1873-1936) fue fundador y presidente de Walgreens (una importante cadena de droguerías). Es, como se ha señalado en el *Estudio Introductorio* el mismo que denunció a la University of Chicago por exponer ideas comunistas. A raíz de sus conversaciones con Hutchins, no solo acabó por retirar la grave acusación que había conducido a juicio, sino que se hicieron íntimos amigos y terminó siendo un gran donante de la University of Chicago. En la Empresa le sucedió su hijo (Chicago, 1906-2007), de idéntico nombre, conocido filántropo en diversas universidades.

Introducción a la segunda edición

Si sobrevivimos vamos a acabar viviendo en un mundo sin necesidades ni trabajo. Las máquinas se encargarán de eso.

El paso de la escasez a la abundancia, del 'pleno empleo' al pleno desempleo, había sido predicho por Lord Keynes en 1930. Por entonces él pensó que el proceso podría llevar unos cien años. Estoy convencido de que ahora cortaría ese tiempo a la mitad. El ritmo del cambio tecnológico ha sobrepasado cualquier expectativa que nos hubiéramos hecho.

Un dato valdrá por muchos: este año[1] la industria del automóvil ha producido 210.000 coches más que en 1955 teniendo 162.000 trabajadores menos.

Si nos atreviéramos a dejar de malgastar cincuenta billones de dólares al año en lo que se llama –con cierta sorna– 'defensa', cumpliríamos con la utopía keynesiana casi de modo inmediato. Ya hoy, todas nuestras industrias básicas, incluida la agricultura, sufren un 'exceso de capacidad'.

Podemos hacer unas pocas cosas, cada una de las cuales incluye su propio tipo de revolución, para posponer el día que anunció Lord Keynes.

Podemos esperar para verlo a que todos los americanos se encuentren equipados con los medios materiales para vivir. Un tercio de nuestra población vive ahora en la línea de pobreza.

Podemos embarcarnos en un desarrollo enorme del sector público, construyendo y llenando de personal hospitales, bibliotecas, museos, teatros, escuelas, *colleges*[2], universidades y centros de investigación. A día de hoy toda nuestra población es, desde el punto de vista cultural, desfavorecida. Incluso los neoyorquinos ricos tienen menos ventajas culturales y menos oportunidades que cualquier ciudadano ordinario de muchas naciones europeas de tamaño modesto. Solo los ricos en Estados Unidos tienen acceso a la clase de cuidado médico que es un asunto de derecho para los habitantes de muchos otros países. Los salarios de los profesores deberían doblarse, no porque todos nuestros profesores lo merezcan, sino solo porque este es el modo en que podemos esperar que se pueda atraer a la clase de profesores que necesitamos.

Podemos aceptar que tenemos responsabilidad en el desarrollo de los países en vías de desarrollo. Sus necesidades son infinitas. La dificultad está en la velocidad en que ellos pueden absorber esta ayuda. En orden a hacerlo de una forma sensible, ellos necesitan tener sus propias ideas y líderes. Y estos solo pueden aparecer con el paso del tiempo. Entre tanto, la productividad del mundo industrializado crecerá a un ritmo cada vez más rápido.

Se estima que el exceso de capacidad de los Estados Unidos está entre los treinta y los sesenta mil millones de dólares al año. No importa demasiado qué cifra escojamos. Al año siguiente será superior. Diez mil millones de dólares al año es probablemente la

mayor suma de dinero que puede gastarse de modo prudente en ayuda a los países en desarrollo.

No importa lo que hagamos para mejorar las condiciones de nuestra propia gente, para expandir el sector público, o para ayudar a los países en desarrollo, que seguiremos estando en contra del futuro vaticinado por Lord Keynes. Y por supuesto que las dificultades políticas de hacer lo que debemos hacer en estos tres frentes son tantas que probablemente no tomaremos más que la mitad de las medidas necesarias en cada una de ellas.

Desde un punto de vista el futuro keynesiano es utopía. Revocar la maldición primordial es, casi por definición, como volver al Paraíso. Pero esta utopía, que se encuentra casi a nuestro alcance, requiere cambios de orden muy profundo –en nuestra comprensión de la vida, en nuestros eslóganes, en nuestras creencias más apreciadas, una de las cuales es la doctrina de la Salvación por medio del Trabajo–. Cuando se vuelve a pensar por segunda vez la utopía keynesiana se despierta, como decía el mismo Keynes, "un cierto terror".

La asociación de educación con los medios para ganarse la vida, y el desarrollo del poder industrial, que era un objeto de debate legítimo cuando se escribió este libro, resulta, una década más tarde, patentemente absurda. Hoy en día todo el mundo es consciente de que la tasa de desempleo entre la gente joven es el doble que entre los adultos. La tasa actual es, sin duda, más alta, porque muchos jóvenes han pensado que es inútil buscar trabajo. La reacción general a esta situación linda con la fantasía: se propone la extensión generalizada de la formación profesional[3]. En resumen: la cura para la enfermedad de la ausencia de empleos es entrenarse para ellos.

Uno que tiene fe en que el hombre es en cierta medida racional, aunque también sea bastante animal, debe creer que pronto o tarde la luz brillará a través de la oscuridad. En alguna ocasión debemos entender que lo que buscamos es sabiduría, y deberíamos tratar de reformar nuestro sistema educativo para obtenerla. Debemos por tanto empezar pensando seriamente, ahora, acerca de la posibilidad de fundar la Universidad de Utopía.

Santa Barbara, California[4]

NOTAS

1. Esta introducción es de 1964.

2. Institución típicamente norteamericana en la que se estudian los años generales, o iniciales, de la universidad, habitualmente entre los 18 y los 22 años, antes de empezar la escuela especializada en derecho, medicina, arquitectura o empresariales. Ya que es algo distinto a lo que nosotros (o los norteamericanos) entendemos por *universidad* mantendré la palabra original. La *university* en Estados Unidos es la escuela superior (de derecho, medicina, MBA…), mientras que en el mundo hispano nos 'saltamos' el *college*, aunque muchas de nuestras carreras incluyen –o incluían– los llamados 'años comunes' o de 'materias fundamentales' a los que les seguía la especialización.

3. El término en inglés es *vocational training*.

4. Ciudad en la que se encontraba la sede de *The Fund for the Republic*, y en la que vivió Hutchins desde 1955 hasta su muerte en 1977.

Prólogo

Las destacadas contribuciones de Mr. Hutchins a la teoría y a la práctica de la educación americana están produciendo cambios profundos en la enseñanza superior. En muchos de nuestros *colleges* y universidades se ha establecido, o está en proceso de hacerlo, algún plan de educación general antes de la formación especializada. No me parece una exageración decir que este movimiento debe a Mr. Hutchins más que a ninguna otra persona en la vida americana de hoy en día.

La presente obra recoge las lecciones dadas por Mr. Hutchins bajo la invitación de la Fundación Charles R. Walgreen para el Estudio de las Instituciones Americanas, de la Universidad de Chicago, en la primavera de 1953. En ellas dibuja un cuadro del funcionamiento de las mejores universidades de los mejores países. Su propósito es dotar de un criterio por el cual se puedan medir nuestros propósitos y nuestros logros. No es un vuelo hacia reinos etéreos de la imaginación sino una guía práctica para educadores valientes que saben que la cura de nuestras enfermedades educativas requiere una cirugía radical, no remedios homeopáticos.

Jerome G. Kerwin

Presidente, Walgreen Foundation[1]

NOTAS

1. Jerome G. Kerwin, 1896-1977, fue durante 40 años profesor de Ciencias Políticas en la University of Chicago, y organizó con Gideonse y Wirth el primer programa de Ciencias Sociales en Chicago en 1932. La *Walgreen Foundation* es la fundación de la cadena de tiendas Walgreens, a cuyo fundador va dedicado el libro por parte de Hutchins.

I. Industrialización

Este libro trata sobre los peligros de la educación en Estados Unidos. La educación en Estados Unidos es una cosa maravillosa. Pero encara en estos momentos ciertos peligros peculiares. Los principales parecen aquellos asociados con la industrialización, la especialización, la diversidad filosófica y el conformismo social y político. La industrialización parece embelesar a la gente hasta hacerles pensar que el primer propósito de la vida y, en consecuencia, de la educación, es el desarrollo del poder industrial. La especialización tiene efectos extraños sobre el esfuerzo por construir una comunidad y en especial una comunidad de gente educada. La diversidad filosófica conduce a la cuestión sobre si es posible una comunidad. La conformidad social y política, por otro lado, sugiere que la clase de comunidad hacia la que parece que nos dirigimos es una que no nos gustará cuando la consigamos.

Espero indicar modos por los que podamos superar estos peligros. Al hacerlo tendré ocasión, de tiempo en tiempo, de referirme a los logros de Utopía, un país que ha encarado los mismos peligros y que, me parece a mí, ha producido un sistema educativo inteligible a pesar de ellos. Tal vez debería contarles algo sobre Utopía. Utopía no es el Cielo. Es un lugar habitado por personas como nosotros. Es un país en el mundo Occidental. Su clima se parece al del sur de California, aunque no haya más cosas en común. Es una democracia científica, industrial. Rico y poderoso. Está rodeado por estados enemigos. Se ha comprometido con la doctrina de la educación para todos. Su principal problema educativo ha sido determinar cómo educar a todo el mundo de modo que el país pueda tener la fuerza científica e industrial que requiere y al mismo tiempo educar a todos de manera que el país use su poder científico e industrial sabiamente. Espero que la magistral solución de este problema a la que han llegado los habitantes de Utopía se les pueda recomendar también a ustedes. Al final preguntaré si sería posible para los Estados Unidos, ya que tiene los mismos problemas, adoptar una solución similar.

La industrialización obviamente afecta a las condiciones bajo las que se da la educación. Aporta relativa riqueza y relativo lujo. Permite que sean posibles los grandes gastos en educación. En sus primeros momentos tiene efectos drásticos en los contenidos de la educación así como en las condiciones en que esta educación se lleva a cabo. Al empezar el desarrollo industrial en un país poco desarrollado, la presión hacia el entrenamiento técnico es lógicamente grande. El esfuerzo busca poner a todo el mundo en la situación mental que le facilitará ajustarse sin problema en un entorno industrial. Antes de la existencia de la educación universal, gratuita, obligatoria, por supuesto que este esfuerzo no se realizaba a través del sistema educativo. La masa de los trabajadores se sacaba de una clase que nunca había tenido oportunidad de educarse. Las necesidades económicas de esa clase les requería dejar que sus niños entraran en la industria, incluso les forzaba a meterlos en ella, desde una edad muy temprana. La combinación de los

deseos de los industriales por lograr mano de obra barata y de las necesidades de la clase trabajadora condujo a aquellos horrores en la evolución del capitalismo descritos con tanto acierto por Karl Marx.

En Inglaterra y en Estados Unidos la evolución del sistema industrial se vio acompañada por el sufragio universal y la universalización de la educación. Estos países no construyeron sus sistemas educativos buscando tener un lugar donde guardar a los niños que querían sacar de la industria. Más bien comenzaron con la educación universal para preparar a la generación que estaba creciendo para el sufragio universal. Lord Sherbrooke[1] expresó el punto de vista común en círculos aristócratas de Inglaterra inspirándose en el pasaje de la segunda Ley de Reforma cuando dijo: "Ahora debemos educar a nuestros amos". En nuestro país, las expresiones de los Padres Fundadores[2] sobre educación universal no dejan espacio para la duda de que su objetivo era el mismo: creían que un país democrático no podría sobrevivir al menos que la gente fuera educada para usar el sufragio sabiamente. Creo que esta es la actitud que prevalece hoy en Inglaterra. El objeto del sistema educativo, tomado como un todo, no es producir manos para la industria o enseñar a los jóvenes cómo ganarse la vida[3]. Es más bien producir ciudadanos responsables.

Cuando se quiere tener educación universal, gratuita y obligatoria, y se quiere de golpe, las dificultades educativas que hay que afrontar son muy serias. Piénsese solo en la tarea de dar techo a ese sistema educativo para todos en un país extenso. ¿Dónde se pueden encontrar profesores competentes y en un número suficiente? ¿Y qué hará el sistema con todos esos nuevos jóvenes, muchos de ellos sin antecedentes ni interés, que la legislación le ha arrojado de golpe dentro? Si el país es uno que está comprometido en construir su poder industrial, y este identifica éxito con la capacidad de ganarse la vida, entonces las necesidades del individuo y las necesidades de la sociedad parecerán coincidir al exigir que los jóvenes se encuentren preparados para trabajar en la industria.

La paradoja es que, a medida que el país se vuelve más industrializado, cada vez necesita menos de la preparación técnica con la que habitualmente se provee a los niveles más básicos de la educación. Creo que es fácil demostrar que el entrenamiento técnico ni tiene ni puede cubrir las necesidades del individuo o de la sociedad, incluso si se asume que esas necesidades son las que realmente se supone que tienen que ser. La preparación técnica no puede ayudar a un individuo a tener éxito, y no puede ayudar a la industria a prosperar. Cuando la industrialización y la mecanización han alcanzado un punto elevado entonces minimizan la necesidad de ese tipo de formación. El objeto de la mecanización no es solamente el de ahorrar trabajo; también pretende reducir, a través de una constante simplificación, la cantidad de entrenamiento que se necesita para utilizar máquinas. La rapidez con que las corporaciones industriales preparaban a los hombres durante la pasada guerra muestra lo que puede llegar a hacerse cuando la tecnología ha llegado al nivel que tiene en los Estados Unidos.

Si los industriales señalan hoy en día que quieren trabajadores preparados en las escuelas, como algunos de ellos dicen que hacen constantemente, es porque están hechos un lío. En Pasadena hay un enfrentamiento en marcha entre los dueños de las fundiciones y el *Pasadena City College*. Los dueños de las fundiciones dicen que necesitan trabajadores entrenados y que la función del *College* es proveer de ellos. El *College* tiene un curso para obreros de fundición pero quiere abandonarlo porque pierde dinero en él: tiene muy pocos estudiantes. Los dueños de las fundiciones responden diciendo que habría estudiantes de sobra si el *College* anunciara el curso de manera adecuada, como es su obligación. Es interesante notar que en esta controversia nadie ha planteado la cuestión de por qué es responsabilidad de un *college* financiado con impuestos entrenar las manos que usarán los dueños de las fundiciones, en vez de que lo hagan ellos, o cuál es el contenido educativo de un curso para trabajadores de fundiciones. Se asume sin crítica alguna que un *college* debería aceptar las necesidades que sienta cualquier persona que desee ser preparada para cualquier cosa. Por consiguiente, la única cuestión es si hay una necesidad. Si se identifica una necesidad el sistema educativo debe solventarla. Si eso incluye la contratación que tiene lugar en este determinado momento de una fuerza de trabajo para una industria, el sistema educativo debe dedicarse a hacerla.

No he sido capaz de reconciliar estas conclusiones con la teoría de la libre empresa, bajo la cual –tiende uno a pensar– el negocio de hacer que una ocupación sea atractiva y de entrenar neófitos para que la practiquen debería recaer sobre el emprendedor y no sobre instituciones financiadas por los que pagan impuestos o los filántropos. Sencillamente asumimos que el desarrollo industrial es tan importante, y la necesidad de preparación económica tan fundamental, que el interés público en pagar con el dinero público el apoyo a estos asuntos se piensa que está asegurado.

Por supuesto, el hecho es que, si ellos asumieran la formación de sus trabajadores, los dueños de las fundiciones de Pasadena al final estarían más satisfechos. El método estándar para preparar trabajadores para la industria, antes de la llegada de la educación universal y prolongada, era poner a la gente a trabajar. La dificultad para crear en cualquier clase de escuela una adecuada imitación de una situación industrial, y el rápido y cada vez más acelerado desarrollo tecnológico de nuestro tiempo, presentan el problema ante el que choca cualquiera que piense que puede hacer un trabajo eficaz preparando trabajadores de modos distintos a ponerles a trabajar.

Pero aquí hay algo más serio que la ineficacia del entrenamiento técnico. La industrialización y la mecanización alteran las condiciones de vida y, en consecuencia, de la educación, por medio de la deshumanización del trabajo. Cuando la línea de montaje se convierte en el instrumento característico de producción, cuando un ser humano permanece de pie ocho horas al día repitiendo de forma automática la misma operación, que puede no ser más que apretar el mismo botón una y otra vez, cuando efectivamente se convierte en una mera parte de una máquina, las condiciones de su vida

sufren un dramático cambio respecto a las que conocieron en tiempos anteriores el artesano o el granjero.

El sistema educativo debe, si es posible, tener en cuenta estos cambios. Debe, si es posible, encontrar modos de enriquecer la vida en la línea de montaje y maneras de enriquecer el tiempo que el hombre no emplea en la línea de montaje. El problema de hacer del trabajo algo significativo en una economía industrial, mecanizada, es uno de los más complejos en el mundo moderno. No debe decirse, como he sostenido muchas veces, que este asunto puede resolverse por medio de una progresiva reducción de las horas de trabajo y dando significado al tiempo libre. El tiempo libre debería ser significativo, y a esto volveré enseguida. Pero en la medida en que la gente tiene que emplear una considerable fracción de tiempo en sus vidas en el trabajo, aquello en lo que trabajan, y cómo lo hacen, debería tener mucho significado para ellos y hacer por ellos tanto como sea posible.

Parece poco probable que ninguna clase de formación profesional ayude a dar significado a la vida en la cadena de montaje. Ese significado solo podría alcanzarse por medio de la comprensión de los procesos por los que pasa el trabajador, a través de la comprensión de la relación de esos procesos con los procesos con los que están comprometidos otros empleados, entendiendo la contribución que el trabajador hace al producto final gracias a su esfuerzo, y a través de la comprensión del significado del producto para la economía y para la situación social. El hombre de la cadena de montaje, si es que tiene que ser un hombre, debe tener algo en su cabeza. Ninguna sociedad que presuma de ser ilustrada debería contemplar la posibilidad de que cualquier nivel de su población fuera reducida al estatus de sub-humana.

La constante reducción de las horas de trabajo sin duda ha ofrecido nuevas oportunidades al hombre de la cadena de montaje. Ahora disfruta de unas veinte horas libres más a la semana de las que tenía su abuelo. Este tiempo podría usarse para aumentar su comprensión del significado de su trabajo y para promover su desarrollo como ser humano. Los liberales han insistido, desde el amanecer de la era industrial, en la reducción de horas de trabajo porque ellos tenían esos objetivos a la vista. Algunas veces pienso que la amargura que los liberales sienten contra la radio, televisión y los demás ‘medios de comunicación de masas’ surge de su disgusto hacia lo que el hombre de la cadena de producción ha hecho con el tiempo libre que ellos le ayudaron a obtener.

Aunque no deberíamos subestimar el creciente interés hacia el arte y la música en este país, en general el tiempo libre que ha conquistado el trabajador implica fundamentalmente más tiempo para malgastar. Cada día se inventan nuevos métodos de desaprovechamiento del tiempo y nuevos objetos con los que desperdiciarlo. El trabajador que antes solo tenía un pequeño rato en el que emborracharse, pegar a su mujer o ir a cabarets, ahora cuenta con mucho más tiempo para emborracharse, zurrar a su esposa o ver televisión. No es de extrañar que los liberales se sientan traicionados.

Se sienten traicionados así mismo por los resultados de la educación universal, gratuita y obligatoria que, como la reducción de las horas de trabajo, ha sido una de las piedras fundacionales del liberalismo desde los primeros tiempos. La educación universal, en vez de colmar las esperanzas de los que la promovieron porque hubiera liberado al trabajador y le hubiera capacitado para conseguir poder político y usarlo sabiamente, ha hecho de él la víctima de charlatanes en todos los ámbitos de la actividad humana. La gente ha recibido, como resultado del movimiento por la educación universal, justo la educación necesaria para permitir que se sientan tratados injustamente por culpa de la publicidad y la propaganda, pero no la educación suficiente para capacitarles para valorar y resistir las artimañas de aquellos que se empeñan en destituir a los trabajadores del poder político que su educación debería haberles dado.

La naturaleza de la educación que ha recibido la gente también ha contribuido al continuo aumento del margen de tiempo perdido. En su educación han tenido pocas cosas que sugirieran que el tiempo no debiera malgastarse o que propusieran modos de emplearlo de un modo útil. Solamente una educación concebida desde el punto de vista del crecimiento moral, intelectual, estético o espiritual podría lograr esas metas. Una educación dedicada, por ejemplo, a enseñar al chico a ganarse la vida no puede poner las bases del uso útil de aquellas horas en las que no se está ganando la vida.

En los Estados Unidos los hábitos formados en la infancia y juventud parece que tienen una influencia determinante sobre el empleo del tiempo libre en la existencia adulta; y es que realmente no hay razones de fuerza en la vida de los adultos americanos para arrastrarles de forma irresistible hacia la clase de actividades que deberían caracterizar a un ser humano libre, independiente y capaz de auto desarrollarse. En los Estados Unidos hay una impresionante presión hacia el conformismo. Hay una tremenda presión hacia el éxito que normalmente se entiende como dinero, poder y publicidad. Hay solo una presión pequeña –que apenas resulta efectiva– hacia el crecimiento moral, intelectual, estético y espiritual.

Las razones que han motivado a grandes números de adultos en otros países para seguir aprendiendo después de haber abandonado la escuela no se dan en los Estados Unidos. Esos motivos han sido lograr poder político, ganar en posición social o hacer más dinero. En los Estados Unidos la educación es irrelevante para todos esos objetivos, si exceptuamos los requisitos que deben lograrse para acceder a cierta educación formal que permite la entrada en determinadas profesiones. Estos requisitos habitualmente no son tales que proporcionen una base de cara a interesarse por el aprendizaje continuo en la vida adulta.

Cuando la educación universal, gratuita y obligatoria se expandió gradualmente en Europa Occidental, y se establecieron nuevos modelos de educación formal para los hijos de los ciudadanos, muchos adultos que habían alcanzado la madurez en una etapa más temprana de la historia de la educación se encontraron a sí mismos sin la formación que se suponía que tendrían sus hijos e incapaces de cumplir con los nuevos mínimos. A

medida que se exigía más y más educación formal para poder entrar en ciertas profesiones, se consideraba de forma natural como algo injusto que aquellos que por casualidades debidas al nacimiento o la fortuna no hubieran tenido la oportunidad de obtener las debidas calificaciones debieran ser excluidos por eso de la oportunidad de alcanzar un determinado modo de vida. La gradual concesión del derecho a voto a la población de Europa y Reino Unido durante la pasada centuria condujo a los líderes de la sociedad a impulsar la educación de adultos como una garantía de sus instituciones y llevó a los trabajadores a interesarse en esos temas como medio de ir poniendo las manos en el poder político. Porque la educación había estado limitada a aquellos que tenían a la vez prestigio y poder, se asumía que el camino hacia el prestigio, lo mismo que hacia el poder, era la educación. En algunos países el movimiento hacia la educación de los adultos se apoyaba en el deseo de remediar ciertos males especiales, como en Suecia el problema de la bebida, o en Dinamarca el sentido de degradación nacional que se siguió a la derrota por parte de Alemania en 1864.

Hoy en los Estados Unidos no hay un especial sentido de urgencia que pudiera resolverse con el aprendizaje continuo para adultos. El avance social no depende de la educación. El poder político normal en democracia llega al individuo en cuanto este alcanza los veintiún años de edad. De cara a adquirir poder político a partir de ese momento la educación puede ser más un obstáculo que una ventaja. No puedo imaginarme a un candidato para la presidencia de los Estados Unidos sugiriendo que él está preparado para recibir los votos de sus conciudadanos porque su educación es mejor que la de su oponente. Por contra, no tengo ningún problema en imaginarme a un candidato pidiendo votos con el argumento de que él es más duro y firme que su oponente y que él ni tiene grandes pensamientos ni conoce palabras largas. Mientras que los empleos altos con grandes salarios persisten, los requisitos para incorporarse a diversos empleos, aunque sean aburridos y frecuentemente irracionales, no constituyen un obstáculo grande para la prosperidad o felicidad de la mayor parte de la población.

Nadie duda de que la educación debe ser útil. La educación debe encarar las necesidades del individuo y de la sociedad. La pregunta, sin embargo, es: ¿cuáles son esas necesidades? O, más particularmente, ¿cuáles son las necesidades reales del individuo y de la sociedad y, de todas ellas, cuáles son las que puede resolver la educación? Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación podía hacer sus mayores aportaciones ayudando a la gente a aprender a pensar y haciéndoles familiares con la tradición intelectual en la que vivían. Este presupuesto era normal en el mundo occidental hace ciento cincuenta años y seguía presente hace un siglo. Probablemente era el punto de vista dominante en los Estados Unidos hasta 1900.

Algunos de los pasajes más grandilocuentes en *Idea de la Universidad* del Cardenal Newman[4] son aquellos en los que celebra la verdadera utilidad de la educación liberal. Pero el hecho de que se viera obligado a elevarse con esos niveles de oratoria a mitad del pasado siglo revela lo fuerte que era ya en su tiempo la tendencia a mantener que la

utilidad podía querer decir solo utilidad de cara al crecimiento industrial y del poder financiero de Gran Bretaña. Nadie se detuvo largo tiempo a investigar si las instituciones educativas podrían proporcionar una instrucción que pudiera ser útil en este sentido o si la sociedad británica, que estaba convirtiéndose rápidamente en industrial, científica y tecnológica, necesitaba pensamiento sobre materias importantes y si sería menos familiar con su tradición por culpa de ese desarrollo. La doctrina de Adam Smith empezó a decir que era el deber de todo hombre hacer tanto dinero como pudiera; en el proceso ese hombre se vería conducido por una Mano Invisible que le llevaría a promover el bien común. Se asumía que las necesidades de la comunidad se solucionarían por la rápida expansión de la industria y la tecnología. La novela de Thomas Mann, *Los Buddenbrook*, muestra el mismo proceso, en Alemania, más o menos al mismo tiempo[5].

Entre tanto, la educación liberal se asociaba en la mente de la gente con la era pre-industrial, pre-científica, pre-democrática. Se trataba de un anacronismo, en concreto, de un anacronismo aristocrático. Era posible atacarlo como algo frívolo, irrelevante y decorativo. Era como una ruina medieval que ocupara un espacio muy valioso en mitad de una atareada plaza de mercado. Además, no parecía ser rentable.

La idea de que la fuerza real de una nación depende de su poder industrial nos es actualmente familiar. Las aventuras de alemanes y japoneses se construyeron sobre este presupuesto. Aunque el fracaso de estos experimentos no es una evidencia conclusiva de la falsedad de las premisas, porque tal vez Alemania y Japón simplemente juzgaron mal su poder, su caída nos puede sugerir –como sugiere toda la historia– que es necesario algo más que poder si una nación pretende llegar a ser y continuar siendo exitosa en cualquier sentido de esta palabra. El ingrediente indispensable es sabiduría.

Es imposible suponer que un sistema educativo dedicado al poder industrial pueda producir la sabiduría que el país necesita para usar su poder en su mejor propio interés, por no decir en interés de la raza humana. No parece existir ninguna conexión necesaria entre poder industrial y sabiduría, ni parece que sea absolutamente esencial que un hombre, para ser un líder industrial, tenga que ser sabio. Como fuerza natural, el poder industrial es neutral. Puede ser usado para el bien o para el mal, para la auto conservación o para el suicidio. Los delirios de grandeza que parece que inevitablemente lleva consigo tienden con más frecuencia al suicidio que a la auto conservación.

Cualquiera que haya sido el caso en tiempos más antiguos o en otros tipos de sociedad, la sabiduría que necesita una sociedad democrática es la sabiduría de la totalidad de la población. Cuando el Estado es regido por unos pocos, puede bastar que estos sean sabios. Cuando es la totalidad de la población la que rige en último término, lo único que servirá es gente sabia. Entonces el hombre de la cadena de montaje, el granjero, el abogado, el médico, el ingeniero o el ama de casa, tiene que tener preparada una contribución para el almacén común de sabiduría. Una democracia debe tener líderes. Pero los líderes son elegidos por la gente y gobernados por ella.

Todo esto nos puede sugerir algunas reflexiones acerca de la naturaleza de la fuerza en la sociedad democrática. En ese tipo de sociedad la verdadera fuerza depende del carácter de los ciudadanos. Esto significa el nivel moral, intelectual, estético y espiritual que han alcanzado, su comprensión de la jerarquía de valores en la que cree su país, y su devoción hacia ellos. En esta visión uno de los elementos más importantes para la fuerza de un país, probablemente el más importante, es el sistema educativo. Pero esta visión descansa en asumir que el sistema educativo se dirigirá al crecimiento moral, intelectual, estético y espiritual y será guiado por una jerarquía de valores. Pero un sistema educativo que se centra en el poder industrial parece no estar especialmente preocupado por estas cosas.

Si el fin es el poder industrial, la mejor educación será la científica, no la profesional o técnica. La finalidad de una educación científica es entender el mundo natural, no manipularlo. La educación científica no acepta la objeción de que no puede lograr aquello que pretende, objeción que es fatal para la preparación profesional o técnica. Por medio de la educación científica un estudiante puede llegar a entender el mundo natural. Por medio de la formación profesional o técnica parece que no estará preparado para las tareas en las que ha sido formado. Lo más probable es que tenga que enfrentarse a máquinas completamente nuevas o a una situación industrial totalmente distinta; en un país donde la población es altamente fluida puede tener que ganarse la vida en un lugar o de un modo que sus profesores ni soñaron. En una democracia fluida, industrial, científica, en la medida en que la educación es más específica resulta menos capaz para lograr el único propósito que tiene: preparar al estudiante para un tipo particular de actividad económica. En una democracia fluida, industrial y científica, si la educación es general o liberal, al menos esa educación no interferirá con el progreso económico del hombre que la tiene. En ese tipo de sociedad el estudio de la ciencia conducirá hacia el éxito en el sentido en que este término es usado comúnmente, y promoverá el poder industrial de la sociedad.

La ciencia es probablemente la mayor de las conquistas de los tiempos modernos. Contra sus notables e indudables contribuciones al progreso de la humanidad se deben contar ciertos efectos colaterales, de los que por lo general ni la ciencia ni los científicos son responsables, pero que tienen grandes consecuencias en el pensamiento moderno y en la educación. La devoción que ha inspirado la ciencia ha conducido, buscando resultados igualmente notables y el mismo prestigio gigantesco, a que los estudiosos de otras disciplinas aplicaran el método científico a materias con las que este no es adecuado. Solamente cabe conseguir resultados triviales usando de esos medios. La ciencia ha hecho triviales otros campos de aprendizaje.

Lo que estamos buscando es la sabiduría, y puede parecer insensible decir que las reflexiones y la comprensión que nos ofrecen las mayores creaciones de la mente humana no nos pueden ayudar en nuestra búsqueda. Homero fue el profesor de Grecia.

Quien dijera que Newton ha enseñado a Occidente más que Shakespeare sería sin duda un atrevido.

Podemos decir lo mismo de los grandes historiadores, filósofos y teólogos. Ellos han trabajado con métodos creados por ellos mismos para contarnos lo que han observado sobre el hombre, la sociedad, el mundo y Dios. Necesitamos conocer, por ejemplo, si Dios existe. Esto es una cuestión clave. ¿Se puede argumentar con seriedad que la ciencia puede dar una respuesta a esta cuestión o que, si no puede, la pregunta no tiene importancia?

Las ciencias naturales tratan con las condiciones materiales de la existencia y han tenido efectos profundos sobre esas condiciones. La relación entre ciencia y poder industrial basta para ilustrar este punto. Los logros de las ciencias naturales han sido tales que nos han convencido de que es posible un mejoramiento infinito de las condiciones materiales de la existencia a condición de que concentremos nuestra atención en esa mejora. Todo lo que tenemos que hacer para lograr este fenómeno es comparar hoy la posición del artista con la que ocupó durante el Renacimiento. La tecnología que se basa en la ciencia conduce a la producción de enormes cantidades de bienes materiales. En la medida en que la industrialización se desarrolló en el Oeste, la doctrina ha sido que la inteligencia y la energía de la humanidad deberían dedicarse a aumentar la cantidad de ese tipo de bienes. Ahora el Oeste está predicando la misma doctrina al Este, y el Este parece que está dispuesta a adoptarla. Como he dicho, esto no es una falta de la ciencia o de los científicos. Pero sin embargo habría sido imposible sin ellos. Y en el proceso la cualidad ha sido sacrificada a cambio de la cantidad, y las artes se han convertido en mera decoración, o en un entretenimiento para las mujeres que no tienen un trabajo retribuido.

Hace poco escuché el comentario de un líder industrial americano sobre propuestas de enviar arte y literatura americanos al extranjero de modo que los europeos pudieran tener una cierta idea de la vida cultural de este país. Si le entendí correctamente, él decía que los europeos poseían el arte y la literatura y que se encontraban orgullosos por ellos y que habría que animarles a seguir desarrollándolos y a enviárnoslos aquí. Por otro lado, nosotros teníamos una civilización completamente materialista y mecanicista. Y deberíamos estar orgullosos de ella y desarrollarla. Tendríamos que enviar nuestras máquinas y el amplio despliegue de bienes de consumo que produce nuestra industria a Europa y recibir a cambio cultura.

Esta teoría de especialización por continentes muestra en qué medida nos hemos alejado de cualquier punto de vista defendible sobre los fines de la vida y los de una sociedad organizada. El arte y el pensamiento son las actividades más altas a las que puede aspirar el hombre. Son los fines de la vida, y la sociedad debería estar pensada para promoverlos a ellos antes que a cualquier otra cosa. Es señal de una civilización que va hacia atrás cuando en una crisis financiera lo primero en que piensa la comunidad es en cerrar los museos de arte y en reducir los gastos en educación. Una civilización sin

arte ni pensamiento, o que no los valora, es una jauría más que una civilización. Las afirmaciones del industrial que he citado reflejan un impensable e intolerable punto de vista de la sociedad americana porque, ¿qué persona racional estaría interesada en vivir en un país donde todo lo que hace que la vida merezca la pena tuviera que ser importado?

La característica que distingue a la gente de Utopía es su sentido común. Actualmente el sentido común no es algo muy común en ningún sitio. En nada se muestra esta característica de forma más clara que en su capacidad y determinación de llamar las cosas por sus nombres correctos y en ponerlas en los lugares que les corresponden. Esta capacidad y determinación parece surgir del hábito que tienen los utópicos de preguntarse todo el rato qué están tratando de hacer. Como consecuencia de este proceso de auto-interrogatorio los utópicos han terminado concluyendo que el poder industrial, la fuerza militar, la duración de la vida o la infinidad de artilugios[6] no pueden llenar, una a una o todas juntas, los fines de la vida humana o de una sociedad organizada. Los utópicos reconocen la importancia de la fuerza industrial y del poder militar. Agradecen a los científicos por ayudarles a tener vidas más largas. Tienen dos pensamientos distintos sobre los cacharros. Por un lado, se dan cuenta con interés de que estos objetos en muchos casos han aumentado el lujo al que puede aspirar la gente. Por otro, observan con cierta alarma que el encanto de estas máquinas desarrolla un infantilismo en la población, que su multiplicación puede consumir un desproporcionado tanto por ciento de los recursos y las energías del país, y que algunos de ellos, por causa de los horribles sonidos o dibujos que son capaces de emitir, o porque son peligrosos cuando se mueven en grandes números, pueden ser la causa de destrucción del tiempo libre que pueden crear así como incluso de la misma vida.

Los utópicos no pueden aceptar que la finalidad de sus vidas sea producir desarrollo industrial, poder militar o más chismes. Ni siquiera creen que se encuentren aquí para ejercer una influencia favorable sobre las estadísticas de mortalidad. No creen que el desarrollo industrial, el poder militar, la mayor duración de la vida o la posesión de más artefactos sean beneficiosos si no se sabe qué hacer con ellos. Piensan que su sistema educativo debería tener un papel a la hora de ayudarles a decidir qué hacer con esas cosas cuando las consiguen. No creen que un sistema educativo que tenga como finalidad el desarrollo industrial, el poder militar, hacer la vida más larga o tener más cacharros, sea, en ninguna de las posibilidades de la imaginación, capaz de ayudar a la gente a saber qué hacer con estas cosas.

Los utópicos apoyan la ciencia porque quieren entender el mundo, vivir más y tener desarrollo industrial. No alientan la industria porque se toman en serio la iniciativa libre. Y tampoco alientan a los industriales, sin importarles lo poderosos o ricos que sean, a que se crean que son, a causa de sus logros industriales, los líderes naturales de la comunidad, ni se crean que están cualificados para diseñar las políticas, gobernar las instituciones y expresar los ideales de esa comunidad. Los mayores honores que concede

el Estado no se dirigen a los que se han hecho ricos por medio de la producción y venta de artefactos, sino a aquellos a los que Utopía disfruta honrando: sus artistas y pensadores.

La razón por la que los utópicos reservan sus mayores honores para sus pensadores y artistas más distinguidos es que creen que el pensamiento y el arte son las actividades más altas de la especie humana. No ven que el propósito de la sociedad sea ayudar a los hombres a lograr beneficios por medio de la producción y venta de cualquier cosa. Los utópicos no son tontos. Saben que la fuerza económica e industrial y el poder militar van de la mano. Saben que todos son necesarios para una sociedad sana, al menos en un mundo como este en el que vivimos. Creen que los incentivos que se logran por el sistema de libre iniciativa son adecuados para lograr un interés suficiente en el desarrollo de la capacidad económica e industrial. Los incentivos para el arte y el pensamiento, que son actividades del tipo más costoso y difícil, no pueden y no deberían ser exclusivamente financieros, aunque los utópicos consideren que es prudente gastar en estas tareas al menos tanto como el presupuesto nacional para licor, cosméticos y goma de mascar. La principal fuente en la que confían los utópicos para el desarrollo del arte y el pensamiento es el honor que universalmente merecen esas tareas.

De este modo, en Utopía la fuerza industrial y el poder militar, el esfuerzo por alargar la esperanza de vida y distribuir artefactos, el entrenamiento científico y la educación liberal, todo acaba ocupando su lugar. Los utópicos nunca han llegado a pensar que la preparación técnica a partir de la escuela elemental pueda crear poder industrial. No creen tampoco que la ciencia sea el único conocimiento que merezca la pena tener. No se hayan confundidos acerca de qué es lo que hace que un país sea fuerte. Confían en su patriotismo, en su fervor moral, en la capacidad intelectual que –sostienen– les da la habilidad para encarar cualquier situación nueva con inteligencia y decisión. Su esperanza es ser sabios y llegar a ser tales por medio de su sistema educativo.

NOTAS

1. Robert Lowe, Primer Vizconde de Sherbrooke (1811-1892) fue un importante político en la 2ª mitad del XIX en Gran Bretaña. Se le recuerda, entre otras cosas, por su trabajo en la reforma educativa.

2. Nombre por el que se conoce a los líderes de la Revolución Americana de las 13 Colonias contra Gran Bretaña. A menudo designa a los que firmaron la 'Declaración de Independencia'.

3. "Creo que es muy importante para el futuro de África que nos atuviéramos a la idea de que la función de la educación es llevar a los chicos y chicas y desarrollarlos como seres humanos hasta las posibilidades más altas que ellos tengan: entrenarles para que hagan el mejor uso de sus dones. Sin embargo hay alguna gente que dice que la agricultura es tan importante para África –y estoy de acuerdo en que es de vital importancia– que el sistema educativo debería buscar producir buenos campesinos. No puedo estar de acuerdo. No es la tarea de la educación enseñar a la gente a conocer sus propias clases sociales y a permanecer en ellas. Hemos rechazado esa idea de educación en nuestro país, y no debería caber en África. Si andamos cortos de mineros en Gran Bretaña no pretendemos que las escuelas los entrenen: más bien acudimos a la Junta del Carbón para atraerlos por medio de mejores pagas, viviendas, baños y cantinas. Y deberíamos tener que atraer a los Africanos a cultivar la tierra por medio de argumentos similares" (W.E.F. Ward, *The Listener*, July 9, 1953, p. 54). [Nota del Autor].

W. E. F. Ward (1900-1994) fue un autor experto en temas africanos, con libros como *The Royal Navy and the Slaves: the Supression of the Atlantic Slave trade* (1969), *Emergent Africa* (1967)*, A History of Gahna* (1948) o *Goverment in West Africa* (1967).

4. J. H. Newman, *Idea of a University*, en *http://www.newmanreader.org/works/idea/index.html*. Hutchins se refiere sobre todo al Capítulo 5 de la Primera parte de la obra, *Knowledge its own end* y quizá al 7, *Knowledge viewed in relation with Professional Skills*.

5. Cf. T. Mann, *Los Buddenbrook*, trad. I. García Adánez, Edhasa, Barcelona 2008.

6. Se podría conservar la palabra *gadget*, que he traducido por artilugio, chisme, cacharro o maquinita.

II. Especialización

La ciencia divide las cosas en piezas más y más pequeñas. La especialización es la vida de la ciencia. Cuanto más especializada es una institución mejor parece ser.

Un departamento científico en una universidad es una extensa colección de especialistas que viven en una tienda de campaña que tiene entre veinticinco y cincuenta años de edad y cuyo nombre guarda poca o ninguna conexión con lo que se desarrolla dentro de esa carpa. Piensen en los nombres 'psicología', 'química' o 'anatomía' tal y como los solíamos entender hace una generación y comparen las connotaciones que tenían entonces con las actividades que psicólogos, químicos o anatomistas desarrollan hoy. Los nombres de estos departamentos son títulos hereditarios que no tienen mayor significado que el que esos nombres tienen hoy en la vida política. Pero, aunque tengan poco significado a la hora de describir el trabajo que se realiza bajo su protección, guardan considerable importancia en la vida de aquellos que progresan dentro de esos departamentos y obtienen de ellos sus títulos universitarios.

Un departamento universitario, en general, parece justificar su existencia como una especie de gremio o como un sindicato. El nombre del departamento necesita tener poca conexión con el trabajo que se hace en él. Algunos departamentos de literatura parecen ser departamentos de historia, lingüística o filosofía. Pero los candidatos para títulos superiores en esos departamentos necesitan conseguir trabajos en otros departamentos del mismo campo y deben recibir un título generalmente reconocible en el mundo académico. Sabemos que hay departamentos de Inglés y que estos emplearán doctores en Inglés. No contratarán a nadie más. Si un candidato al doctorado en Inglés se interesa por Jonathan Edwards[1] y estudia historia, filosofía y teología, pero no sabe nada de nada sobre literatura inglesa, puede lograr su doctorado en Inglés y conseguir un trabajo en un departamento de Inglés en cualquier lado. No hay departamentos en Jonathan Edwards y ninguno en el que la historia, filosofía y teología formen una combinación respetable.

Nombres como fisiología, química y anatomía, a los que se podrían añadir los de muchos otros departamentos científicos, implican la comprensión de algún amplio campo de conocimiento. Las actividades de los departamentos que llevan esos nombres no cargan con esa implicación. Para un profesor en estos terrenos –menos todavía para un estudiante de grado– no es necesario entender la materia como un todo, e incluso intentar hacerlo así puede significar una desventaja real para él. El científico tiene éxito si es capaz de escindir un fragmento manejable del mundo natural y lo somete a examen. Los fragmentos se hacen cada vez más y más pequeños, y la especialización se vuelve más y más estrecha. Si un departamento científico es mejor debido a la eminencia científica de sus miembros, si es más 'productivo' en términos del volumen de investigación que es capaz de desarrollar, si esta investigación es más profunda y cara, es probablemente porque ese departamento está compuesto por gente altamente especializada que prepara a personas todavía más especializadas.

Como he indicado, esto es perfecto para el avance de la ciencia, si es que con esa frase nos referimos a la adquisición de un conocimiento más y más detallado acerca del mundo. Pero el éxito de este proceso en ciencia natural no se ha llevado a cabo sin causar problemas para la educación. Yo creo que el objetivo de la educación no es lograr más y más conocimiento detallado del mundo sino entender al mundo y a nosotros mismos. Si dividimos el mundo buscando lograr un conocimiento detallado del mismo, en cierto momento tenemos que volver a juntarlo para poder entenderlo. Y esto no puede ser hecho por científicos experimentales modernos o por una suma de ellos.

Una razón por la que la suma de ellos no puede darnos conocimiento unificado es que no se entienden unos a otros. Esto es una privación para ellos como científicos, o al menos lo parecería; pues parece que un hombre sería mejor científico si pudiera entender la ciencia y a otros científicos. Pero la extremada especialización que parece natural, inevitable, y en cierto grado deseable en ciencia experimental ha causado una imitación entusiasta en los expertos de otros campos, en los que esa experimentación es antinatural, evitable y por completo indeseable.

La reverencia que la ciencia natural inspira es, en buena medida, la responsable del continuo estrechamiento de la educación causado por el progreso de la especialización en los últimos treinta años. El progreso de la especialización ha supuesto que tanto el mundo como nosotros mismos hemos sido progresivamente divididos y en ningún momento se nos ha vuelto a juntar de nuevo. Del mismo modo que el progreso en el método científico ha desacreditado los métodos de la historia, la filosofía y el arte, el especialismo que es esencial a la ciencia ha desacreditado todo acercamiento general a la historia, la filosofía o el arte, incluyendo a la misma ciencia. Esto quiere decir que la comprensión ha sido desacreditada, pues esta no puede obtenerse a base de dividir el mundo en pedazos cada vez más y más pequeños.

Cada nuevo descubrimiento científico produce una ingente cantidad de nuevas especialidades. Nuevas líneas de investigación se abren. Los hombres deben ser entrenados para seguirlas. En la misma medida en que no vemos fin al progreso científico, tampoco vemos límite a la multiplicación de especialidades científicas ni a la demanda de especialistas preparados específicamente para esas nuevas especialidades que aparecen.

De todos modos, en términos relacionados con el tamaño de la población total, el número de especialistas que requerirá la ciencia es realmente pequeño. La industrialización y la mecanización, construidas sobre la ciencia y la tecnología, tienden inevitablemente a reducir la proporción de especialistas a los que la sociedad como un todo puede encontrar uso. El hombre de la cadena de montaje, repitiendo casi de forma automática la misma operación simple durante todo el día, es el objetivo hacia el que tiende la mecanización. De ese modo, aunque aumentará el número absoluto de especialistas que se necesitan para mantener en su avance a la ciencia, la tecnología y la industria, la demanda relativa de especialistas irá declinando.

No niego que pueda haber nuevos modos de ganarse la vida, muchas nuevas ocupaciones que surjan de nuevos descubrimientos, invenciones y necesidades. Lo que afirmo es que el tiempo total de preparación requerido para ocupaciones especializadas o diferenciadas, para distintos modos de ganarse la vida, deberá ir menguando en la medida en que avance la mecanización. Cuando esta crezca, muchas ocupaciones serán barridas de la existencia.

No dudo de que en algún lugar del país habrá una escuela o un instituto que tiene un curso para *pinboys*[2] en boleras y que su administración y profesorado estarán mirando alarmados a las nuevas máquinas que de forma inevitable echarán a los *pinboys* de las pistas de bolos para no volver jamás. Todavía espero con ansiedad el efecto completo que tendrá lo que creo que se llama 'la permanente hecha en casa' contra los innumerables cursos de 'cosmetología'[3] que se ofrecen por parte de colegios, institutos y escuelas universitarias en el estado de California.

El otro día en Berkeley vi algo que nunca había esperado ver en mi vida. Vi un *Doctor en Filosofía en Conducción*. Ningún alumno de las universidades de California puede graduarse sin tomar un curso sobre cómo conducir un automóvil. Estos cursos necesitan profesores. Los profesores precisan clases sobre métodos para enseñar cómo conducir un coche. Los profesores de estos profesores tienen que ser docentes en institutos superiores (*colleges*) o en universidades. Para ser docente en un *college* o en una universidad se requiere un Doctorado (*Ph.D*). En conclusión, en California es necesario que haya programas de Doctorado en Conducción. El que yo vi era un conductor francamente bueno (ver cuadro).

Cualquiera que haya conducido en las carreteras de California puede entender por qué la gente de ese Estado quiere que la generación que llegue aprenda a conducir, del mismo modo que cualquiera que haya visto un incendio en un bosque puede entender por qué los cursos en prevención de incendios son obligatorios en California. ¿Significa eso automáticamente que el sistema educativo de una comunidad debería tratar cualquiera de las necesidades que esa comunidad considera perentorias? ¿No hay acaso otro camino para ayudar a los jóvenes a aprender a conducir o a no tirar cigarrillos encendidos en los bosques? Si la comunidad piensa que necesita expertos en belleza, o si las chicas jóvenes de la comunidad piensan que necesitan convertirse en expertas en belleza, ¿es el sistema educativo el único o el mejor lugar para solucionar tales necesidades? La respuesta a estas preguntas puede ser dada solo si podemos obtener una visión más racional que la que tenemos en este momento sobre el propósito de la educación y sobre cómo la educación tiene que encajar con otras instituciones sociales.

En los niveles más bajos de educación en América la tendencia hacia la especialización exagerada parece surgir por la frustración de los profesores, ellos mismos mal preparados, que tienen que enfrentarse a multitudes enormes de discípulos sin preparación y sin interés, en una sociedad que ha llegado a considerar que ganarse el propio sueldo es el primer, si no el único, deber de un hombre y que ha aprendido de

John Dewey que la gente joven puede estar interesada y ser educada mejor a través del estudio de profesiones.

No se puede citar la autoridad de John Dewey si nos referimos a educación especializada, menos si hablamos de formación profesional, que él consideraba estrecha y anti liberal. Mirando a la sociedad industrial, Dewey concluía que la juventud debería entenderla y que tendrían que hacerlo considerando las diversas actividades económicas de la vida en su contexto moral, político, social y científico. También pensó que esto sería muy interesante para los jóvenes. Su psicología parece falsa y su programa impracticable. Al menos, nadie lo ha intentado nunca.

Pero por medio de un malentendido natural se ha asumido que, cuando Mr. Dewey dijo que la educación podría adquirirse mejor por medio del estudio de empleos, lo que él quería decir era que la mejor educación era la que preparaba al alumno para un empleo. Este concepto era el bálsamo de Gilead[4] que estaban buscando profesores frustrados y padres; esta teoría parecía procurar el necesario refrendo filosófico para lo que de todos modos querían hacer. Querían preparar a gente joven para profesiones porque no tenían ni idea de qué más podían hacer con ellos. Piensen en lo difícil que es conseguir que aprendan a leer, a escribir, a hacer cuentas, y a interesarse por la tradición en la que viven un grupo grande de niños reacios y cabezotas. Aunque los niños no se preocupan demasiado acerca de la vida que les rodea, y especialmente sobre los aspectos económicos, sus padres están obsesionados con la idea de que en algún momento deberán empezar su camino en el mundo y que su educación debería tener que ver algo con este proceso.

Para nosotros, productos de una era industrial, es imposible imaginar el grado de seguridad que proporciona la familia, el pueblo, la corporación y las costumbres en la Europa de los primeros tiempos y en el Medio y Lejano Este de hoy. El negocio de expulsar a los jóvenes para que se las arreglaran por su cuenta es una novedad del siglo XIX. Las actividades de los sindicatos de trabajadores y los reformadores sociales pueden ser consideradas como un intento de recuperar para el proletariado la seguridad pre-industrial. En una era industrial la comunidad debe esperar que los jóvenes que han sido enviados solos serán capaces de hacerse independientes. Si no lo logran, la comunidad no tiene un modo tradicional de cuidarles. En conclusión, ganarse el sustento se convierte en el primer deber del ser humano.

Esta idea se ve reforzada por la opinión común de que un hombre que no triunfa fracasa por su propia culpa. Durante la gran depresión, cuando en todo el mundo echaban a la gente de sus trabajos por hechos sobre los que ellos no tenían ningún tipo de control, en la actitud hacia la ayuda a los desempleados uno podía seguir viendo hasta qué punto resulta poderosa y persistente la visión de que a un hombre que no es capaz de sostenerse a sí mismo o a su familia hay que echarle la culpa. Ya que los padres no quieren que sus hijos crezcan como parias sociales, quieren sentir que durante la infancia

o la adolescencia se hacen todas las cosas posibles para lograr que esos niños sean personas económicamente independientes.

A día de hoy los Estados Unidos es el lugar del mundo donde resulta más sencillo ganarse la vida. Cuando la máquina económica trabaja, hay gran tasa de empleo. Cuando falla, el Estado conserva viva a la población. Sin embargo, por causa de un fenómeno que un profesor de Chicago resumía con una expresión, 'salto cultural'[5], todavía pensamos que el primer deber del sistema educativo es ayudar a la gente joven a aprender a ganarse la vida. De hecho, el único modo en que la educación puede ayudar a una persona a ganarse la vida, o al menos una vida mejor de la que tendría sin educación, es ayudarle a superar los requisitos de educación formal que se exigen para poder entrar en ciertas ocupaciones. El número de profesiones que tienen esas exigencias está creciendo sin pausa, y el número de años que se deben gastar en la escuela para afrontarlos también va aumentando a ritmo constante.

La gran mayoría de los estudiantes en las universidades americanas están en ellas para poder cumplir con esos requisitos. El público consiente eso, primero, porque es costumbre aceptar las exigencias de los grupos de presión y, segundo, porque hay un sentimiento vago de que los miembros de ciertas profesiones por lo menos deberían estar certificados, o santificados, de algún modo antes de que les dejen sueltos entre la gente. El público no está deseoso, a menudo por buenas razones, de dejar que esas mismas profesiones certifiquen a sus propios miembros. La universidad accede a esos arreglos por su deseo de aumentar el número de matriculaciones; los estudiantes traen ingresos, y además hay un sentimiento generalizado de que la excelencia de las instituciones educativas, como ocurre con muchas otras cosas, aumenta en proporción con su tamaño. Los acuerdos, oficios, negocios y profesiones apoyan estos acuerdos buscando restringir la competencia y realzar su propio prestigio.

En la medida en que creo que todo el mundo puede y debería aprender, yo mismo debería dar la bienvenida a cualquier método por el que la gente se vea seducida para fomentar el hábito de aprender. Desafortunadamente, la mayoría de los programas de las escuelas llamadas 'técnicas' tienen poco que ver con el aprendizaje porque no se ve en ellas ningún contenido intelectual. No hay nada que aprender. Muchos programas que de nombre pretenden preparar gente para oficios tienen poco o nada que ver con el tipo de aprendizaje requerido para ese oficio. Otros simplemente duplican el trabajo que se ofrece en otras partes en las universidades, habitualmente haciéndolo peor de lo que se hace en los departamentos no profesionales y, de ese modo, degradando, confundiendo y empobreciendo a la universidad.

Por supuesto que es posible aprender algo de cualquier cosa. Incluso es posible aprender algo de cualquier persona. Si el profesor es un genio, puede lograr las clases más significativas a partir de las ocasiones más triviales. Ya que el número de genios en el sistema educativo será siempre más bien limitado parece poco acertado preparar un programa de estudio en el que el aprendizaje pueda tener lugar solo si esos profesores

iluminan su materia de enseñanza. En las manos de profesores normales, las trivialidades siempre serán triviales. El programa de formación para conserjes de escuelas en el *Teachers College*, de Columbia, o el de animadoras en la *Universidad de Oklahoma*, o el de expertas en belleza en el *Pasadena City College*, o en el de actores de circo en la *Universidad Estatal de Florida*, o el de profesores de conducción en la *Universidad de California*, podrían ser realmente educativos si Sócrates fuera el profesor; porque él, partiendo de incidentes de la vida de conserjes, animadoras, maquilladoras, payasos o chóferes, seguro que terminaría con las conclusiones filosóficas más profundas acerca de la organización de la sociedad y el destino del hombre. Por supuesto, no le aceptarían como profesor en ninguno de estos programas porque no se habría molestado jamás en adquirir los necesarios certificados 'profesionales'. Los profesores que tienen estos certificados, y que son aceptados, deben considerar la tarea de sacar contenido intelectual de unas materias tan poco prometedoras como algo muy lejos de su alcance.

Muchos trabajos tienen que ver con asignaturas intelectuales. Esas asignaturas pueden ser planteadas por gente corriente. La enseñanza es un ejemplo obvio. Pero enseñar, como muchas otras ocupaciones, no tiene contenido intelectual por derecho propio. La educación no es en sí misma una disciplina, es una actividad práctica, un medio por el que el contenido de diversas disciplinas se comunica a aquellos que no están familiarizados con él. La educación es una asignatura secundaria, dependiente. Y depende de lo que tú quieres y de lo que puedes hacer. Lo que tú quieres depende de tu filosofía. Lo que puedes hacer depende de tus circunstancias. Siempre que tocas la educación, esta se desvía hacia otra cosa. Los propósitos de un sistema educativo son los propósitos de la sociedad en que este se aplica. La filosofía de la educación no es más que filosofía moral y política. La psicología de la educación solo es psicología del aprendizaje. Cuando pasamos del tema general de la educación al más particular de la enseñanza, la situación no mejora. El profesor necesita tener conocimiento, pero no conocimiento sobre educación o lo que pretende ser conocimiento sobre métodos de enseñanza sacados de textos preparados por profesores de Educación en las universidades. El profesor tiene que tener conocimiento de la asignatura que trata de impartir. Además, ayudaría mucho si supiera leer, escribir, hablar y números. Sería de gran ayuda, por decirlo brevemente, que conociera las artes liberales, que son las artes de la comunicación.

Los requisitos para enseñar en la enseñanza elemental y secundaria son un cierto número de cursos sobre Educación. El requisito para enseñar en *colleges* y universidades es el Doctorado. Los cursos en Educación, en la medida en que son específicamente cursos sobre cómo enseñar o sobre la organización del sistema educativo, tienen una notable carencia de contenido y no pueden tener significado alguno para una persona que nunca ha enseñado. El Doctorado podría tener alguna relación con la preparación para la investigación especializada, pero ninguna con la enseñanza en el *college*[6] o con ninguna de las actividades que habitualmente ocupan a los profesores de *college*.

Estos requisitos parecen tener poca relación con el trabajo cotidiano del profesor. Tampoco influyen mucho más en la formación del hábito de aprender. No puedo conceder que cursos sobre Educación, o que la tarea que requiere el Doctorado, sean adecuados para formar un hábito de aprendizaje o incluso de investigación, y estoy seguro de que nadie sostendría que tengan alguna relación tampoco con el crecimiento moral, intelectual, estético o espiritual.

Lo que un profesor necesita es una educación liberal y una preparación especial para la asignatura o asignaturas que pueda acabar enseñando. Esta preparación no debería ser tal que lo dejara siendo un hombre sin educación o incapaz de contribuir a la educación de otros. Desafío a cualquiera a mostrar si el Doctorado en sus manifestaciones habituales ha tenido un efecto distinto que funesto entre los *colleges* de artes liberales a los que muchos de los que logran ese título acaban yendo. El cambio más llamativo en los *colleges* de artes liberales en los últimos cincuenta años es la multiplicación de cursos, la multiplicación de departamentos y la reducción del horizonte intelectual del profesor individual[7]. En un *college* de artes liberales de hace cincuenta años el profesor de historia podía cargar con el trabajo del profesor de literatura si este se ponía enfermo. Ahora, si el profesor de Historia de América enferma, el profesor de Historia Inglesa no puede hacer su trabajo. Y en una universidad, si el profesor de Historia de América de 1860 a 1864 se pone malo, el de Historia de América de 1865 a 1870 no puede sustituirle.

No estoy recomendando que se entienda a los profesores como partes intercambiables. Tampoco sugiero que la preparación especializada sea inútil o innecesaria cuando se trata de campos especializados. Ustedes ciertamente quieren un hombre que tenga una preparación especial en su asignatura. También les gustaría sentir que él es la persona que ha recibido y puede comunicar la clase de educación por la que apuesta un *college* de artes liberales. Si ha tenido ese tipo de educación y una preparación especial en su campo, y si –antes de soltarle entre el público– ha practicado enseñando bajo supervisión, tendrá una oportunidad mucho mejor de hacer lo que un profesor de artes liberales debería hacer que alguien sin educación que posea un título de doctorado.

Lo que necesita un posible investigador es una educación liberal, preparación especial en la asignatura en la que quiere desarrollar su investigación y práctica para investigar bajo supervisión. La razón por la que necesita una educación liberal es que es un ser humano y un ciudadano, y la premisa mayor de este libro es que todo hombre y todo ciudadano libre necesita educación liberal. El posible investigador también necesita esa formación liberal para entender su propia área de conocimiento. Si investigar significa continuar la recolección de datos y la realización de experimentos en campos cada vez más pequeños, en algún momento el investigador se encontrará perdido a no ser que pueda ver donde encaja su trabajo en una totalidad comprensible.

Debo decir que pienso que la investigación en este país es un ejemplo de confusión de nombres y cosas. Hoy en día ninguna universidad puede ser considerada respetable si no

se la respeta en investigación. Hace cincuenta años era justamente al contrario. Entonces las universidades eran *colleges* de artes liberales que tenían pegadas escuelas técnicas. La campaña en defensa de la investigación como la característica distintiva de la universidad no se ganó hasta ayer mismo. El éxito de la campaña tiene mucho que ver con cierto esnobismo. La buena enseñanza, por muy espectacular que pueda ser para aquellos que la reciben, solo puede lograr una fama esotérica. En cambio la investigación puede ser publicada, y la investigación científica puede llevar a una sensacional publicidad y a veces a resultados prácticos.

Pero el tipo de trabajo que es adecuado para una universidad hay que concretarlo por la naturaleza y el propósito de la institución. Desde mi punto de vista, el tipo de investigación que es más adecuado para una universidad no recibiría el nombre de investigación en muchas universidades. Si investigar significa pensar sobre problemas importantes, entonces me parece una parte indispensable del trabajo universitario. Si la investigación no implica al pensamiento, tal y como creo que gran parte de lo que recibe el nombre de investigación no lo implica, entonces no tiene espacio dentro de una universidad.

No querría que pensaran que sostengo que en la universidad solo debieran hacerse cosas que son completamente inútiles. En algunas épocas de la historia eso ha sido una visión popular. Aquellos que condenan un programa para el estudiante de teología sobre cómo predicar o dirigir el coro, en algunas ocasiones parecían sentir que él debería trabajar en olor de santidad escribiendo una disertación sobre la vida e historia de un oscuro eclesiástico escocés. Pero de todos modos el criterio para la inclusión o exclusión de asignaturas en la universidad no puede ser su inmediata utilidad o inutilidad práctica. En el ejemplo que he dado, ninguna de las dos asignaturas debería tener hueco en la universidad, porque ninguna de ellas requiere ningún pensamiento. Pensar es un trabajo duro, pero no todo trabajo duro es pensamiento.

No parece que se pueda justificar por la finalidad de la universidad la reputación que ha alcanzado en las universidades americanas la investigación o la erudición tal y como suelen entenderse. Trabajo penoso, detallado en la acumulación de información sobre asuntos triviales, puede ser bueno para el carácter. Acumulación penosa, detallada de información acerca de cualquier materia puede ser buena para la sociedad. Algún día alguien podría necesitarla. Pero si eso es trabajo duro, o si es bueno para la sociedad conseguir todos los hechos sobre los orígenes de los lugares nombrados en los romances del ciclo Artúrico, o sobre las obligaciones del Tercer Asistente del Segundo Director General de Correos, todavía no ha quedado claro que tal trabajo deba desarrollarse en la universidad. Parafraseando a Sir Richard Livingstone[8], "La señal de una buena universidad es el número de asuntos que esta declina investigar".

Tenemos todas las razones para insistir en que cada miembro de una comunidad universitaria debería seguir pensando, pero no hay ninguna para exigir que lidere líneas de investigación que no exigen pensamiento. Una finalidad de la universidad,

ciertamente, es añadir contenidos a la suma de los conocimientos humanos. Pero hay una inmensa diferencia entre conocimiento e información. Conocimiento es información organizada, es decir, información sobre la que se ha reflexionado, sobre la que se ha pensado. Recolectar información por el mero propósito de pensar sobre ella es una función legítima de un miembro de la universidad, pero solo asumiendo que él va a seguir pensando sobre la información que recoja.

La primera pregunta que debemos preguntar sobre la actividad que se realiza en el sistema educativo es: ¿tiene contenido intelectual, y lo tiene por derecho propio? Si la actividad no tiene contenido intelectual no pertenece al ámbito de la educación. Si tiene contenido intelectual, pero no por sí mismo, debería ser llevada bajo la custodia de aquellos departamentos o escuelas donde se localiza propiamente el contenido intelectual.

Por ejemplo, el periodismo en sí no tiene contenido intelectual por derecho propio. Es un trabajo que exige preparación y poderío intelectual. Esa capacitación puede ser lograda, en la medida en que un programa educativo puede proporcionarla, en un buen *college* de artes liberales. Estimo que el 85 por ciento del currículum de las escuelas de periodismo es una imitación inapropiada del programa de artes liberales y que el equilibrio se pretende con un entrenamiento técnico en la práctica del periodismo, que a su vez es una imitación inadecuada de las prácticas que podrían adquirirse trabajando en un periódico.

Cuando nos referimos a las profesiones que tienen contenido intelectual por derecho propio, como la medicina, la teología y el derecho, vemos que si aquellos que entran en ellas no tienen una educación liberal y una comprensión del contenido intelectual de la disciplina profesional, no se encuentran en mejor situación que el hombre de la cadena de montaje cuya preparación viene de una formación profesional. Por ejemplo, el abogado sin educación liberal y cuya práctica jurídica consiste en ejercicios sobre el manejo de las reglas, sin ningún tipo de comprensión de la historia legal, jurisprudencia o derecho comparado, puede acabar siendo una amenaza para la sociedad y una carga para sí mismo. No necesito contarles que en este país las tres materias en las que los abogados reciben una instrucción más pobre son historia legal, jurisprudencia y derecho comparado. La gente no se fía del *bar*[9] y quiere que la mayor parte de la formación de un abogado le sea dada bajo la supervisión de una universidad. El *bar* está contento de aceptar este acuerdo, porque le gustaría que tuvieran sus manos entrenadas lo más completamente posible cuando empiecen a trabajar.

Resulta arduo controlar el contenido intelectual de una profesión mientras otros la practican. Las necesidades de la vida profesional activa no son favorables al estudio ni a la reflexión. Por otro lado, las universidades no se adaptan demasiado bien a enseñar los trucos de los diversos gremios. Y no sería muy sabio por parte de ellas hacer el intento. El gran problema de la universidad es el asunto del propósito: ¿para qué está? Si se encarga de enseñar los trucos de algunos gremios, ¿por qué no estaría deseando aceptar

la misma responsabilidad respecto de todos? Pero, ¿por qué debería intentarlo? A menos que sus profesores estén comprometidos con la práctica del oficio, no parece que sean capaces de conocer los últimos trucos; y, si están activamente comprometidos con el oficio, no es fácil que sean buenos profesores. Y esto no es a causa de algún defecto en su carácter sino porque las exigencias de la vida profesional activa no permiten el tiempo necesario para el estudio y la reflexión.

La mejor división de responsabilidad entre universidad y la profesión sería que la universidad se centrara en la dimensión intelectual de la profesión, si es que la hay, y que la profesión se encargara de familiarizar a sus propios neófitos con las operaciones técnicas que tienen que aprender. Tras una larga carrera profesional en la administración universitaria, nunca he oído de nadie que diera ni una razón por la que las universidades deberían acarrear con el deber de enseñar a los futuros miembros de una profesión las técnicas de esa profesión.

Como ya he sugerido, la cuestión básica de cualquier actividad práctica, como la educación, es la cuestión de la finalidad. Una finalidad es un principio de distribución: muestra dónde debería usted centrar sus esfuerzos. También es un principio de limitación: le muestra lo que no debería hacer. El propósito del sistema educativo puede aclararse mejor por un proceso de eliminación. ¿Qué se perdería si se aboliera el sistema educativo? La pérdida para la comunidad y los ciudadanos que la componen sería la de una institución dedicada al desarrollo intelectual de la población. Solamente el sistema educativo puede tener este fin. Solo el sistema educativo puede conseguirlo. Si el propósito del sistema educativo es el desarrollo intelectual de la gente, entonces los esfuerzos del sistema deberían en primer lugar –si no en exclusiva– estar dedicados a cumplir con esa finalidad. En la medida en que la finalidad es el principio de limitación, los esfuerzos del sistema educativo deberían estar limitados al intento de promover el desarrollo intelectual de la gente.

La universidad descansa en la presunción de que debería existir en algún lugar del Estado una institución cuya razón de ser sea pensar de la forma más profunda posible sobre los asuntos intelectuales más importantes. Su propósito es iluminar el sistema educativo completo y los temas especulativos y prácticos a los que se enfrentan los pensadores teóricos y los hombres de acción. Es una comunidad que piensa.

Una especialización extrema y prematura en los Estados Unidos ha conducido al sistema educativo a actividades que no tienen conexión con el desarrollo intelectual de la población y ha gastado una desproporcionada cantidad de sus esfuerzos en desarrollar esas actividades. La comunidad social y política que podría aparecer a causa de un modo común de comprensión se queda sin la posibilidad de aparecer. Chicos y chicas quedan débilmente preparados en campos especializados y no reciben educación para entender los deberes de la ciudadanía o los métodos por los que les cabría esperar tener una vida feliz y útil.

La universidad americana, que parece preocuparse exclusivamente por el dinero, y en consecuencia por las relaciones públicas que se supone que producen regalos, subvenciones legislativas o ingresos por matriculaciones, ofrecerá todo curso de estudio que parezca adecuado al interés de cualquier grupo influyente de la comunidad, pues ¿qué otro criterio se puede invocar sino el dinero y las relaciones públicas? Me doy cuenta de que el amor al dinero está en el fondo de la desintegración de la universidad americana.

Incluso en Utopía, donde se desconoce el amor al dinero, la universidad encara el problema de la especialización prematura y excesiva, pues incluso en ese país afortunado la naturaleza del conocimiento requiere especialización. Los habitantes de Utopía limitan sus escuelas profesionales a aquellas ocupaciones que tienen contenido intelectual y lo tienen por derecho propio. Dejan el entrenamiento en las técnicas de las profesiones en manos de esas mismas profesiones. Creen que nada debe ser llamado profesión a no ser que los miembros de esa tarea se dediquen al bien común, a no ser que hayan olvidado hace tiempo la doctrina del *caveat emptor*[10], y a no ser que persigan el bien común a través de su profesión en vez de tratar solamente de hacer algo de dinero por medio de ella, aunque sea honesto. Utopía se parece al Wisconsin de hace sesenta años, cuando un viejo abogado le dijo a un joven abogado recién llegado de Nueva York: "Dime, ¿es verdad lo que he oído?, ¿que hay hombres en Nueva York que practican el derecho por dinero?".

A pesar de todo, los utópicos se enfrentan al problema de la especialización porque en la universidad también tratan con conocimiento moderno. Sienten la influencia de la ciencia tanto como nosotros, y son tan buenos como nosotros. Los métodos de los utópicos para enfrentarse a los extremos de la especialización a los que lleva la ciencia son interesantes e instructivos. En primer lugar, no se encuentran confusos acerca del conocimiento y, por consiguiente, tampoco acerca de la investigación. No creen que una colección de datos sobre asuntos insignificantes tenga espacio en la universidad, y no dan grandes honores a la recogida de datos sobre asuntos significativos, sino que ofrecen esos honores a quienes piensan mejor acerca de los asuntos más significativos.

En segundo lugar, los utópicos no se encuentran confundidos por la sugerencia de que la ciencia sea la totalidad del conocimiento. Ellos atesoran las visiones de historiadores, artistas, filósofos y teólogos e insisten en que, si queremos entender el mundo y a nosotros mismos, necesitaríamos toda la luz que esas aproximaciones pueden ofrecernos. Como no se encuentran confundidos acerca de nombres y de cosas, no sostienen que cualquier asunto que se desarrolle en un departamento de la División de Humanidades deba ser humanístico, del mismo modo que tampoco dirían que cualquier *college* de Artes Liberales tenga necesariamente que ver con las artes liberales. No quieren que los departamentos de las áreas de humanidades sean 'científicos'. Lo que quieren es que, usando métodos apropiados a esas mismas disciplinas, logren llegar al conocimiento. Reconocerían que muchas actividades de muchos departamentos de humanidades en los

Estados Unidos son tan poco humanísticas como muchas actividades en muchos departamentos llamados científicos, de modo análogo a como hoy se da mayor artesanía liberal en algunos cursos de ingeniería que en muchos *colleges* dedicados a las Artes Liberales.

Tercero, los utópicos reconocen que, en orden a tener una comunidad capaz de pensar se necesita entenderse mutuamente. La sociedad necesita especialistas, pero incluso el especialista exige, si no se quiere acabar en un callejón sin salida, que cada especialidad sea capaz de lanzar alguna luz en todas las demás. Cualquier especialista debe, por tanto, ser capaz de captar cualquier luz que se le lance de cualquier parte. Como hombre, como ciudadano, incluso como especialista, el especialista necesita educación liberal. Y como incluso la mejor educación liberal no puede sobrevivir al tipo de formación de grado que la mayoría de los especialistas reciben, los utópicos tratan a la educación de grado, preparándose para los títulos más altos, como algo principalmente diseñado para dar al estudiante una comprensión sobre ese campo particular en relación con los demás. A no ser que un hombre vaya a trabajar como investigador, no le preparan para investigar. Si va a ser un profesor, lo que tratan es de hacer que entienda las materias que probablemente va a enseñar. Si va a ser un profesional –y las profesiones entre los utópicos son pocas– lo que tratarán es de asegurarse de que adquiere un conocimiento sobre el contenido intelectual y la historia intelectual de esa disciplina profesional.

Finalmente, los utópicos han mitigado los peores efectos de la especialización por medio de la organización de la universidad. No piensan que baste con tener profesores y estudiantes combinados en departamentos, o incluso en grupos de departamentos, del tipo Ciencias, Humanidades o Ciencias Sociales. Se dan cuenta de que todo lo que esas combinaciones pueden hacer es ayudar a un químico a hablar con otro químico y en ocasiones con un físico. En Utopía el objetivo es hacer posible, e incluso necesario, para todo el mundo la comunicación con todos los demás. En consecuencia la Universidad de Utopía se organiza para forzar, de una forma educada, la asociación de representantes de todos los campos de aprendizaje entre ellos. La Universidad de Utopía se divide en instituciones con grupos de unos veinticinco profesores y de unos doscientos cincuenta alumnos. Cada conjunto de profesores y cada grupo de alumnos tienen representantes de los campos principales de conocimiento.

El trabajo de estas instituciones descansa en el del *college*, que en Utopía empieza, por supuesto, en el *junior year* de la Escuela Secundaria[11] y termina en el *sophomore year*[12] del *college* americano convencional. El objetivo del *College* de Utopía es asegurar que todo el mundo adquiere una educación liberal. Un fin de la Universidad de Utopía es asegurarse de que no la pierde una vez que lo haya adquirido. Al contrario, se supone que él continuará con ese aprendizaje y lo desarrollará. El resultado de la combinación de un *college* de este tipo con una universidad organizada de esta manera es que Utopía ha sido capaz de tomar la especialización con calma, logrando las ventajas que esta tiene

que ofrecer sin sufrir los efectos destructivos que la misma ha llevado a todas las demás partes del mundo.

La organización de la Universidad de Utopía fue una vez como la universidad americana. El modo actual de organizarse, me contaron, fue sugerido a la gente de ese país tan interesante por un antiguo rector de universidad que fue engañado para aceptar el cargo al final de su vida tras una distinguida carrera como físico nuclear. Habiéndose dedicado por tantos años a la actividad intelectual, que él consideraba que era idéntica a la misma vida, se encontró con que sus obligaciones rectorales no le dejaban tiempo para pensar ni, por supuesto, para enseñar o hacer investigación, ni siquiera la más sencilla imaginable. Pensó que era extraño que la única persona en toda la universidad a la que no se le exigía ser un profesor, investigador o pensador fuera a la cabeza de la misma. Y vio que una de las más desafortunadas consecuencias de la especialización era la creación del administrador especializado en educación. Cuando se retiró, por tanto, recomendó la organización de la universidad que acabo de describir buscando, entre otras cosas, hacer de la idea de administración educativa especializada algo tan absurdo que nunca más pudiera ser presentada de nuevo. La cabeza de una institución de veinticinco profesores y doscientos cincuenta alumnos no podría quejarse de que su carga administrativa no le dejara espacio para llevar a cabo el tipo de trabajo para el que se fundó la universidad. Gracias a este acto clarividente, con el cual logró por un lado superar los peores excesos de la especialización entre sus profesores y estudiantes, y por otro salvó a sus sucesores de una vida cargada de vergüenza, el rector del que he hablado ha sido elevado a los altares de la memoria de un país agradecido.

Habrán notado que el sistema educativo de Utopía y que la Universidad de Utopía son instituciones altamente especializadas. Lo que queremos son instituciones especializadas y hombres no especializados[13]. Queremos hombres que aunque sean especialistas sean también hombres y ciudadanos a los que no hubiera problema en mover de una especialización a otra en la medida en que sus intereses y las necesidades de la comunidad pudieran recomendarlo. Queremos hombres que sean hombres, no máquinas. No debemos vernos confundidos por la objeción de que en la actualidad hay tanto por conocer que nadie puede conocer suficientemente como para entender nada más que un fragmento de un pequeño aspecto. Esto significaría confundir información con conocimiento. Lo que necesita cualquier ser humano es una noción de las ideas fundamentales y la habilidad de comunicarse con los demás.

Por otro lado, queremos instituciones especializadas. Queremos instituciones construidas y gobernadas para hacer un trabajo específico. En la medida en que ese trabajo sea más claro, será más fácil realizarlo. Un partido político en un Estado totalitario, la Iglesia en España, el sistema educativo americano y la universidad, son ejemplos de instituciones poco especializadas. Puesto que estas instituciones tratan de hacer más de aquello para lo que están equipadas, acaban fracasando en todo. El sistema educativo americano, por ejemplo, parece que se ha ido convirtiendo en nuestros días en

un sistema de custodia, un modo de alojamiento no carcelario para jóvenes desde el momento en que se convierten en personas cargantes para sus familias hasta que están preparados para ir a trabajar. Cuando escuchas a los educadores hablar sobre cómo el sistema educativo necesita más dinero para hacer más cosas, podrías sospechar que no están hablando sobre educación, sino sobre el aumento del sistema de vigilancia.

América podría necesitar un sistema de vigilancia para los jóvenes. Si hace eso, habría que llamar al sistema con su nombre verdadero y debería ser valorado en términos adecuados. No podemos aplicar categorías educativas a algo que no pretende ser educativo. Pero me gustaría señalar que, si a través del proceso de no especialización el sistema educativo americano se vuelve de custodia, América se quedará entonces sin un sistema educativo. Ese tipo de país está sin ningún tipo de medio para el desarrollo intelectual de su población. Si la familia y la Iglesia cargan con esta responsabilidad, cuando les llegue su turno se convertirán en instituciones no especializadas. Fracasarán en su tarea educativa y también en las tareas para las que son adecuadas. Un país que no hace una provisión eficaz para el desarrollo intelectual de su población se dirige hacia una dictadura o hacia algo peor. Un país sin fondos para un aprendizaje superior serio, como el que proporciona la Universidad de Utopía, sufrirá la degradación de su cultura, la confusión de sus pensadores y, por último, el fin definitivo de su progreso científico.

En los Estados Unidos, debido a la ausencia de una tradición educativa que sea ampliamente entendida, las universidades sostenidas por medio de impuestos se parecen cada vez más a elementos de un sistema de custodia. La esperanza se encuentra en las universidades independientes, que se sostienen por sus propios fondos dotacionales. En este asunto el dinero y las relaciones públicas son los primeros objetos de atención; y puede ocurrir que las universidades independientes también se conviertan en centros de tutela. Pero esto solamente querrá decir que han decidido convertirse en lo mismo que los demás, que la atracción por la normalidad ha sido demasiado para ellas y que no tienen el valor de ser diferentes. En tal caso habrán dejado de ser universidades y también habrán dejado de ser independientes. Quiera el Cielo apartar de nosotros este mal augurio y nos dé la Universidad de Utopía en nuestro país durante nuestro propio tiempo de existencia.

NOTAS

1. Jonathan Edwards (1703-1758) fue un predicador norteamericano, a la vez que filósofo y teólogo. Pertenecía a la Iglesia Protestante Congregacionalista y seguía el credo puritano y la teología reformada. Su sermón más famoso, un clásico de la primera literatura norteamericana, es “Pecadores en las manos de un Dios Furioso”, de 1741.

2. Pinboy: una persona situada al final del callejón de la bolera, encargada de colocar los bolos en su sitio y de devolver la bola a los jugadores. Profesión hace tiempo desaparecida por la tarea de las máquinas automáticas en la bolera.

3. Se refiere al mundo de la estética y de la belleza.

4. El Bálsamo de Gilead era un perfume raro que se usaba para fines medicinales. En el lenguaje ordinario indica algo que lo cura todo, un ‘bálsamo de Fierabrás’ en términos quijotescos (I Parte, cap. X).

5. *Cultural lag*, el tiempo que pasa entre una invención material y su adopción en la dimensión no material de la cultura (el gusto, los valores, etc.). Por ejemplo, la aplicación de la tecnología o los nuevos sistema de pago por internet y el que eso sea una costumbre social natural y extendida. Fue un término popularizado por W. F. Ogburn, decano de Sociología en la Universidad de Chicago desde 1927, es decir, tuvo como President a Hutchins.

6. Lo equivalente a nuestros cursos de grado o licenciatura.

7. Critica abierta al modelo universitario iniciado por Charles W. Eliot (1834-1926) en Harvard y que daría origen a lo que se ha llamado 'multiversidad'. Eliot introdujo un sistema de elección de asignaturas con el que pretendía que cada alumno descubriera su propio camino. De ese modo, representa la postura contraria a un 'core curriculum', tesis central de Hutchins.

8. Sir Richard Livingstone (1880-1960) promovió en Oxford las Artes Liberales. Fue *Vice-Chancellor* en la Universidad de Oxford de 1944 a 1947. Sus obras tratan mayoritariamente de la Grecia Clásica y de educación (como *A Defence of Classical Education*, MacMillan and Co., London 1916).

9. El *bar* es un examen que se realiza en muchos países para ver si el candidato está preparado para ejercer como abogado. Algo equivalente al MIR en medicina o a un examen de conducir.

10. Principio por el que, a la hora de comprar algo, es el comprador quien debe estar atento y certificar la calidad del producto y quien asume todo el riesgo.

11. *Junior year of high school*: Tercero de la Escuela Secundaria

12. *Sophomore year*: segundo curso de *college*, de universidad. La propuesta de Hutchins fue, desde *The Higher Learning in America* (Yale U.P., 1936) que los años de *college* fueran los actuales dos últimos años de *high school* y los dos primeros de universidad: de los 16 a los 20.

13. Esta distinción me la propuso el Profesor Edward Shils en un seminario del Comité de Pensamiento Social de la Universidad de Chicago bajo la presidencia del Profesor Colin Clark [nota del autor].

Edward Shils (1919-1995) fue profesor de sociología en Chicago, donde estudió sobre todo las relaciones entre los intelectuales y el poder.

UNIVERSIDAD DE COLORADO DIVISIÓN EXTENSIÓN

Campus de Boulder
Le invita a participar en la clase
Educación para Conducir en las Escuelas Secundarias –Educación 409-2
Descripción del curso:
Este es el curso básico en conducción que prepara al profesor para organizar un programa en educación vial y un entrenamiento en el nivel de la Escuela Superior. La clase ha sido diseñada para familiarizar al profesor de conducción con los métodos y los materiales que se han mostrado eficaces en ese tipo de programas, y para ayudarles a que se elijan sus autoescuelas para que estas obtengan un coche de doble control en sus clases.
El curso incluye los siguientes temas:
– Características del conductor y sus implicaciones
– Familiarización y uso de los materiales de la clase
– Métodos efectivos para la instrucción 'sin usar el volante'
– Uso de ayuda audiovisual
– Objetos y máquinas psico-físicas que se usan para hacer tests
– Tests escritos y evaluación de programas
– Problemas administrativos y trámites en un curso de conducción
– Ejercicios de habilidad al conducir
– Implicaciones educativas del tráfico moderno y problemas de seguridad
Horario:
Las clases serán de 2:40 a 4:40 pm los lunes, martes, miércoles, jueves y viernes por la tarde. Se programarán dos sesiones más tardías según convenga a los que se apunten. Empezarán el 27 de julio y terminarán el 21 de agosto. Tendrán lugar en Hellems 101.
Reconocimiento:
Dos semestres de reconocimientos de alumno de grado. Ese reconocimiento cumplirá parcialmente los cursos metodológicos requeridos a los profesores que estén completando los grados en B.A. o en B.S. y reciban un certificado de profesores estatal. Todos los estudiantes que completen las clases de forma satisfactoria serán presentados con un certificado AAA que les hará idóneos para recibir un coche de doble control para usarlos en los programas de sus autoescuelas.
Precio:
15,00$ para residentes de Colorado; 18,00$ para no residentes.
Instructor:
Mr. Leo Lewis, director de educación vial en la Universidad de Colorado División Extensión, e instructor en preparación de conducción para adultos en la Universidad de División Extensión.
Apuntarse:
Para apuntarse y más información venga a Woodbury Hall, Habitación 103, antes de la primera clase del lunes 27 de julio.

III. Diversidad Filosófica

El problema que surge con la diversidad filosófica es en esencia el mismo que produce la especialización. Es el problema de formar una comunidad en torno a la ausencia de comunicación. En el sistema educativo, y en particular en la universidad, este es el problema de formar una comunidad de pensamiento cuando los miembros de la comunidad no pueden pensar juntos porque no son capaces de comunicarse entre ellos. La especialización significa que los especialistas no pueden pensar juntos porque su preparación y su trabajo los ha separado del resto de los hombres. La diversidad filosófica puede querer decir que los hombres no pueden pensar juntos porque sus principios, o sus presupuestos fundamentales, tácitos o explícitos, son tan diferentes que sus conversaciones –si tratan de tener alguna– se mueven siempre en líneas paralelas.

Este problema es especialmente difícil porque la filosofía es por sí misma un departamento universitario y se encuentra altamente especializada. En la medida en que la filosofía es un departamento, no puede ser la preocupación de ninguna otra parte de la universidad. Todos sabemos que solo el Departamento de Inglés puede hacer lo que quiera sobre el tipo de escritura que realizan los estudiantes en una universidad. Sería presuntuoso por parte del Departamento de Historia establecer unos estándares literarios para los estudiantes de ese departamento, del mismo modo que se consideraría como una impertinencia que el Departamento de Inglés pretendiera conocer nada sobre historia. Siempre recordaré lo que indicó un director del Departamento de Matemáticas de la Universidad de Chicago, hace ya tiempo jubilado. Se encontraba discutiendo el futuro de uno de sus estudiantes de grado más prometedores, un hombre de inmensa habilidad matemática. Dijo: “Sabes, creo que está loco”. Pregunté preocupado por qué. El director respondió: “Porque le interesa la filosofía”.

Si esto ocurría con matemáticas, pueden imaginarse lo que he visto cuando chicos jóvenes de ciencias o medicina han exhibido la misma tendencia extraña de empezar a preguntarse sobre los presupuestos fundamentales de su trabajo.

Como departamento universitario, la filosofía está sujeta a las mismas influencias que afectan a los demás departamentos universitarios, tales como el respeto reverencial que se siente ante la ciencia experimental, la errónea concepción de investigación, y el destino horrible que ha sobrepasado al en otros tiempos orgulloso grado de Doctor en Filosofía. El muy especializado Departamento de Filosofía con frecuencia parece no ser humanista, incluso ser anti humanista, no intelectual sino incluso anti intelectual, ocupado en la elaboración por medios esotéricos de doctores que enseñarán en otros departamentos de filosofía y cuyo trabajo probablemente no será de interés para nadie distinto a personas que enseñen en departamentos de filosofía.

Las cosas no están mejor fuera de la universidad que dentro, aunque no pretendo señalar qué es la causa y cuál es el efecto. En un mundo que se ha vuelto loco por la tecnología, la ciencia, la producción de bienes materiales o por alargar la vida humana,

no cabe esperar que la ilustración que pudiera proporcionar la filosofía fuera buscada o se le otorgase un gran valor. Tampoco puedo afirmar que todas las filosofías modernas, a primera vista, parezcan capaces de emitir demasiada luz. El pragmatismo y el positivismo no proporcionan un criterio para la crítica del pensamiento; el pragmatismo tal vez proporciona un criterio de acción. El positivismo ni eso. En sus manifestaciones lógicas o matemáticas parece ser el florecimiento de la desesperación del hombre que ya no puede hacer afirmaciones inteligibles sobre el mundo de forma más sencilla. Por supuesto, el marxismo tiene una explicación para cada cosa pero, dejando completamente al margen su vulnerabilidad por ser el dogma oficial de un orden político completamente repulsivo para nosotros, el marxismo falla a la hora de justificar de modo racional tantos hechos importantes sobre el hombre que resulta muy difícil tomar en serio sus pretensiones filosóficas.

El positivismo y cientificismo dominante nos asegura que solamente los hechos verificables –preferiblemente aquellos verificados en laboratorios– pueden ser conocidos por nosotros en algún sentido real. En la medida en que la salvación terrenal del hombre depende del conocimiento, solo podemos atender a los hechos verificables para salvarnos. Positivismo y cientificismo se presentan a sí mismos como los que completan la tarea iniciada por Epicuro y Lucrecio hace dos mil años, la tarea de liberar a la humanidad de sus supersticiones[1].

Como el trabajo de muchos filósofos profesionales no se puede aplicar a ninguno de los problemas de la vida cotidiana, y como el trabajo de muchos se dirige a mostrar que la filosofía solo puede tener un efecto nocivo para la vida diaria, y como de todos modos todos los filósofos parecen estar siempre en desacuerdo, es natural que el mundo haya terminado poco a poco siendo cada vez más no filosófico o anti filosófico. ¿Por qué preocuparse por algo tan vago, inútil, confuso, contradictorio y amenazante como parece que es la filosofía?

Sin embargo la civilización es una búsqueda deliberada de un ideal común. La educación es el intento deliberado de formar hombres siguiendo un ideal. El propósito de la sociedad es producir el modelo de hombre que ella quiere. ¿Y cómo determina a este modelo de hombre? Si no sabe qué tipo de hombre quiere, ¿cómo juzga los esfuerzos educativos que hace? Se podría decir que el tipo de hombre que una sociedad quiere es el producto de muchos factores históricos y psicológicos y que cualquier filosofía que forme parte de la formación de esa visión del hombre no es más que la racionalización de ese producto en buena parte inconsciente. Pero incluso si esto fuera así, sabemos que en toda sociedad hay cierta visión del hombre, de su naturaleza y de su destino, elaborada por filósofos vivos o muertos, y que interactúa con la visión tradicional del tipo de hombre deseado y que equivale a una crítica a la tradición y a las prácticas del sistema educativo. Una educación sin una filosofía de la educación, esto es, sin una declaración coherente de los fines y las posibilidades de la educación, es imposible.

Es verdad que se puede mantener un sistema de vigilancia sin filosofía de la educación o sin ningún otro tipo de filosofía. Un sistema de custodia puede considerarse como el fruto de la desesperación de una sociedad incapaz de hacer afirmaciones racionales y coherentes sobre qué tipo de hombre quiere producir. Por consiguiente decide abandonar el asunto a la casualidad, proporcionando alojamiento y ocupaciones no dañinas a los jóvenes hasta que alcancen la madurez. Esto –me gustaría señalarlo de forma prudente– es algo completamente distinto a decir que el tipo de hombre que queremos es uno que pueda pensar y actuar por sí mismo y que, en consecuencia, le vamos a dejar aprender por su cuenta mientras que el sistema educativo hace por él poco menos que mantenerle alejado de aquello que le pueda hacer daño.

Aunque no apoyo esta filosofía de la educación, admito que es una. Se trata de una adaptación del *laissez faire* o del sistema de educación de libre iniciativa que fue tan popular en Harvard hasta que se retiró el rector Eliot[2]. Todavía quedan vestigios de esta filosofía que son capaces de infectar las universidades, y algunas versiones de la Educación Progresiva parecen haber sido construidas en estas premisas. Sus dos inconvenientes más claros son, primero, que eso implica que los profesores no necesitan conocer, tanto como sus discípulos, qué es una educación y, en segundo término, que eso rompe la comunidad de aprendizaje que debería existir entre estudiantes y les priva de la ayuda de sus colegas de estudio y de la capacidad de comunicarse con ellos durante su tiempo de escolarización y con sus contemporáneos durante su vida posterior.

Un sistema de vigilancia de ese modelo tan franco y abierto que parece tan inclinado a desarrollar la educación americana, no requiere ni filosofía ni educación filosófica. La cuestión es la de si la diversidad filosófica ahora dominante en el mundo conduce de forma inevitable al sistema de vigilancia. ¿Deberíamos decir que, porque los filósofos difieren, e incluso algunos defienden que no hay algo así como filosofía, no podemos tener ninguna filosofía de la educación y, en consecuencia, ningún tipo de sistema educativo? Supongo que, si pudiéramos, preferiríamos tener un sistema educativo antes que uno de mera vigilancia.

Si pretendemos tener una filosofía de la educación, esta tiene que descansar sobre una concepción racional del hombre y de la sociedad. Debe también tomar en consideración la diversidad filosófica que es característica de nuestro tiempo. Por otra parte, debe tener en cuenta el hecho de que no hay una autoridad que pueda decidir entre filosofías enfrentadas. El número increíble de consejos de dirección en las escuelas, asambleas, consejos de rectores, grupos de consejos de administración, junto con los rectores, directores, superintendentes, miembros del claustro, son todos centros de decisión más o menos autónomos. El intento de levantarnos a nosotros mismos tirando de los cordones de nuestros zapatos sin ayuda de nadie hacia un mundo nuevo y racional no será sencillo.

Veamos lo que podemos aprender de Utopía. Utopía es llamativamente como Estados Unidos, en el sentido de que no hay una autoridad educativa central. Sin embargo, ha sido capaz de desarrollar una filosofía de la educación. Y lo ha hecho a pesar de que

también en Utopía hay diversidad filosófica. Es más, los utópicos insisten en que la diversidad filosófica es algo bueno. Dicen que esta siempre ha existido, incluso en aquellos periodos de la historia en los que había una fuerte autoridad religiosa o política que ejercía un control nominal sobre los pensamientos de los hombres. Los utópicos señalan que esas autoridades nunca tuvieron éxito a la hora de suprimir la diversidad filosófica, aunque normalmente no trataron de hacerlo. El intento de suprimir esa diversidad ha sido una manifestación del progreso moderno y solo ha tenido lugar en el Estado totalitario.

Por supuesto en Utopía hay instituciones no especializadas. Los utópicos nunca han permitido enfadarse por frases hechas como 'adecuarse con el entorno' o 'resolver necesidades inmediatas', porque han definido de una manera muy aguda el propósito de su idea de educación. Tal es promover el desarrollo intelectual de la gente. La razón para la fuerza de la familia en Utopía, de la Iglesia en Utopía, del sistema educativo en Utopía es que cada una de ellas tiene su propia tarea. Por ejemplo, ningún utópico sería jamás culpable de esa oferta que me hizo el otro día un distinguido obispo que me indicaba que la educación debería estar limitada a la élite y que la masa de la gente tendría que recibir la cultura que necesitaran para la familia y la Iglesia. Los utópicos piensan que el desarrollo intelectual es demasiado importante como para dejarlo en manos de aficionados; y, ya que son devotos de la democracia, no entienden cómo podrían mantener y mejorar su democracia sin que cada ciudadano tuviera la posibilidad de convertirse en tan sabio como sea capaz.

Los utópicos son gente sensible. Tienen suficiente sentido como para saber que los niños a los seis años de edad no pueden y no deberían hacer en la escuela el mismo tipo de trabajo que tienen que abordar hombres hechos y derechos. Los utópicos conocen que el desarrollo físico y moral guarda relación con el crecimiento intelectual. Su sistema educativo prepara para la participación de los educadores en el crecimiento físico y moral en las etapas adecuadas y de los modos convenientes, pero nunca de modo que se confunda a nadie acerca de quién tiene la responsabilidad en cada momento en el desarrollo intelectual y en el crecimiento moral y físico.

Los utópicos creen que la educación es una conversación dirigida a la verdad. Su objetivo es hacer que todo el mundo tome parte en esta conversación. Por eso inician a sus niños enseñándoles las técnicas de comunicación. Aquellos de ustedes que tengan niños pueden pensar que este es un trabajo que va más allá de lo que exige el deber[3], pero los utópicos creen que hay una grandísima diferencia entre la cháchara y la conversación. Los primeros diez años del sistema educativo en Utopía se dedican principalmente a leer, escribir y hacer números[4]. Puesto que los utópicos son conscientes del axioma de que las materias que no pueden ser entendidas sin experiencia no deberían ser enseñadas a aquellos que no tienen experiencia, no molestan a los niños bisoños con lo que se llaman Ciencias Sociales. Quieren llenar sus mentes y tocar sus imaginaciones con la clase de conocimiento apropiado para su edad. En los primeros diez años de su

educación, por tanto, el joven utópico estudia historia, geografía y la mejor literatura del mundo. No se presupone que el alumno entenderá todas las implicaciones de la historia y la literatura, y sin embargo se cree que hay que acercárselas durante su infancia y de ese modo él querrá continuar estudiándolas a lo largo de toda su vida. Ya que nadie puede entender su propia lengua, o qué es una lengua, por medio del uso y el estudio de su propio idioma, cada joven utópico domina un idioma extranjero. Y todo joven utópico estudia ciencia porque esta materia la consideran en Utopía indispensable para comprender el mundo moderno, y creen que, como asignatura que no necesita experiencia, es una que los niños pueden empezar a estudiar desde muy temprano. Viendo la celebridad que los utópicos han adquirido en el mundo de las artes y de la música, necesito añadir que todos ellos estudian también esas materias.

Cuando cumple los dieciséis un joven de Utopía ha estudiado realmente pocas asignaturas, pero ha profundizado en todas aquellas que son adecuadas para su tiempo de vida. La idea ha sido prepararle para que continúe estudiándolas mientras viva. El fin también ha sido prepararle para que entienda cualquier nueva idea o cualquier nuevo campo que se le presente. Y el principal de todos los fines ha sido prepararle para que llegue a ser un miembro de la república de aprendizaje y de la república política. Casi toda la docencia en Utopía se lleva a cabo por medio de debate. El sistema educativo sigue el paradigma de la conversación a través de la que el aprendizaje avanza y la democracia funciona.

A la edad de dieciséis, o antes si está preparado para ello, el utópico ingresa en el *college*[5]. Aquí continúa estudiando historia, geografía, literatura, ciencia, música y arte, pero el énfasis se mueve del empeño por aprender las técnicas de comunicación a la obtención de familiaridad con las principales visiones del mundo que han desarrollado los hombres y con las ideas más importantes que han movido a la humanidad. El currículum desde el principio de la escuela elemental a través del *college* será obligatorio para todos los estudiantes. Los utópicos no creen que ningún hombre civilizado pueda omitir ninguna de las asignaturas que se incluyen en el plan de estudios. Y no dudan de que quienes están en mejores condiciones de decir qué es lo que deberían estudiar los niños son los que se dedican a la profesión de educar, no los niños mismos[6]. Los utópicos han escuchado acerca de ese plan americano por el que un cierto número de cursos, sean los que sean, al final se suman y forman un grado. Sin embargo, como ya he dicho, los utópicos son gente sensible, y nunca han introducido para ellos el sistema de créditos. Esta es una de las cosas que edifican el país de Utopía.

En algún momento entre la edad de dieciocho y veinte, o cuando se encuentre preparado, el utópico se presenta para examinarse de todo lo que ha sido su educación hasta ese momento. Estos exámenes, que los prepara un comité externo, reflejan lo que los profesionales de la educación en Utopía piensan de la educación liberal, esa que es la adecuada para hombres libres. Si el estudiante pasa esta prueba, se le entrega el grado en Artes Liberales[7]. Los utópicos nunca se han dejado confundir sobre la entrega de este

grado en esta etapa, porque el grado nunca ha sido reducido a un mero certificado de tiempo de servicio, o a una acumulación de créditos, o a una licencia para poder entrar en una escuela superior, o a un certificado para formar parte del Club Universitario. Siempre ha significado 'educación liberal', y eso es lo que en el fondo quieren demostrar los exámenes del *College* de Utopía.

Una vez que abandona el *college,* dos cursos se abren ante el joven utópico. Puede empezar con el esfuerzo de ganarse la vida en el justamente famoso sistema de libre iniciativa de su país, o podría, si tiene el nivel, entrar en la universidad. Pero a ningún utópico se le ocurre decir que su educación debería parar al abandonar el *college*. Ya he señalado que una de las premisas sobre las que se construye el programa educativo en Utopía es que las asignaturas que no pueden comprenderse sin experiencia no deberían enseñarse a los que carecen de ella. La historia y la literatura se enseñan solo de forma introductoria en las escuelas y *colleges* de Utopía. En cambio las ciencias sociales no aparecen en estos de ningún modo. Sin embargo los utópicos reconocen que la historia, literatura, y conocimientos como los que las ciencias sociales consiguen, deberían ser comprendidos por los hombres civilizados. Los utópicos también creen que el hombre debe seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, que puede hacerlo si es un hombre y que, si no lo hace, dejará de serlo.

En consecuencia, todo el país se encuentra dotado de centros de enseñanza para adultos jóvenes y mayores, en los que se discuten las preguntas teóricas y prácticas más importantes. Algunos de estos grupos comienzan con el tema del día en el *Utopian Times* yendo hacia los primeros principios. Otros comienzan con Homero, que disfruta de una reputación considerable en Utopía, y van trabajando hacia adelante hasta alcanzar los problemas más urgentes de nuestros días. El objetivo de estos grupos no es otorgar prestigio social o ascenso profesional entre los miembros. Es continuar con su crecimiento intelectual, con la educación liberal, de cada individuo como miembro de Utopía y como hombre.

Todos los centros de educación para adultos en Utopía son con alojamiento. Los utópicos han aprendido que las consecuencias de las clases por la tarde diseminadas a lo largo de varias semanas, aunque sean mejor que nada en absoluto, no se pueden comparar con aquellas que se hacen realidad en grupos que viven juntos durante un periodo limitado de tiempo y comparten esa conversación constante sobre asuntos significativos que es la educación para un utópico. La vida industrial y agrícola del país se organiza en torno a la obligación que siente toda la comunidad de gastar parte de cada año en un estudio que se organiza de este modo. Ningún utópico pensaría en tomarse unas vacaciones en el sentido americano de la palabra, y los hoteles veraniegos, incluso los invernales, son en ese país realmente centros de educación adulta.

He descrito aproximadamente la organización de la Universidad de Utopía. La forman instituciones de unos veinticinco profesores y doscientos cincuenta estudiantes cada una. Son exclusivamente con alojamiento, por la misma razón que los centros de educación

adulta en Utopía también exigen que se resida en ellos. En Utopía los estudios especializados empiezan solo en la universidad. La universidad se construye bajo el principio de que los hombres que deben prepararse intensamente en sus especialidades no pueden perder su educación liberal o su habilidad para comunicarse con otros hombres, o su interés y su capacidad de entender ideas de cualquier ámbito de aprendizaje. Cualquiera de los grandes campos de enseñanza se encuentra, en consecuencia, representado entre los profesores y estudiantes de las instituciones de que se compone la Universidad de Utopía. Porque los utópicos reconocen que la tendencia a la especialización es centrífuga y que se deben tomar precauciones contra esta tendencia, exigen que los miembros de estas instituciones vivan juntos.

El objetivo de la Universidad de Utopía es la clarificación y reinterpretación de las ideas básicas. Todas las ideas que puedan pretender con seriedad que son básicas se discuten. Los utópicos, debido al carácter de su educación liberal, no tienen demasiada dificultad a la hora de evaluar las pretensiones de ideas varias. Se incluyen las ideas que subyacen a las profesiones eruditas. Las profesiones que no se apoyan en ningún contenido intelectual, o que no tienen ninguno por derecho propio, son excluidas necesariamente. ¿Cómo podrían los que se interesan en ellos tomar parte en la conversación? Las personas que solo se centran en la acumulación de datos sobre algún tema, aunque sea un asunto de gran importancia, como las acciones del gobierno, o el sistema económico, o los protones y las proteínas, serán también –a menos que sean capaces de pensar y de comunicar las ideas contenidas en estos fenómenos– necesariamente excluidas.

Las titulaciones de los profesores de la Universidad de Utopía son llamativamente diferentes de aquellas que prevalecen en los Estados Unidos. Entre nosotros basta con que un profesor universitario sea eminente, o dé promesas de alcanzar la eminencia, en su campo. Esto se toma como algo lógico y natural. Pero a menos que, además de tener todos estos requisitos, quiera y sea capaz de aceptar luces de otros campos y dar luces desde su propio terreno acerca de los problemas básicos que discute la Universidad, no será elegido. Esta conclusión se sigue despiadadamente de la concepción de universidad que tienen los utópicos.

Los estudiantes de la Universidad de Utopía no se encuentran allí porque no quieran ir a trabajar, o porque quieran subir uno o dos peldaños en la escala social, o porque quieran aprender cómo prosperar en cualquier oficio, o porque sin la influencia civilizadora del Decano de Estudios para Hombres o para Mujeres podrían convertirse en delincuentes juveniles. Los estudiantes están allí porque tienen intereses intelectuales y han demostrado en el programa de educación liberal por el que han pasado que son capaces de desarrollar esos intereses. La Universidad no se preocupa con la cuestión de si los estudios de estos estudiantes les preparan para sobrellevar alguna actividad específica en la vida que vendrá más tarde. Ese asunto sería incomprensible para un utópico. Los utópicos tienen la convicción de que la actividad intelectual y la discusión

de los problemas teóricos y prácticos más importantes es algo indispensable para una vida feliz y para el progreso e incluso la seguridad del Estado.

La Universidad de Utopía fue concebida y se estableció como un centro de pensamiento independiente. Ya he dicho lo suficiente para mostrar en qué sentido es un centro: todo el mundo puede –y lo hará– hablar con todo el mundo. Quizá he dicho lo suficiente para sugerir en qué sentido esto tiene que ver con el pensamiento: nada que no sea pensamiento puede tener lugar en ella. Con esto no quiero decir que la Universidad se oponga al entretenimiento o a la vida social. El programa de actividades extra curriculares es deslumbrante por su amplitud y riqueza. Todo lo que quiero decir es que la universidad nunca ha confundido esas actividades con la finalidad de la institución. Una razón para esto es, quizá, que el fútbol entre *colleges* nunca ha arraigado –nunca ha sido imaginado– en Utopía. Como ya he dicho, los utópicos son gente sensible[8].

En la medida en que son sensibles, no niegan el valor de la recogida de información o datos. Tampoco niegan la importancia de la formación técnica en muchos campos. Y serían los últimos en decir que la sociedad no debería organizarse de algún modo para aplicar su conocimiento y experiencia en la solución de los problemas prácticos urgentes. Lo que los utópicos piden es que esas actividades –toma de datos, educación técnica, la solución de los problemas prácticos urgentes– no pueden llevarse a cabo en la universidad sin perturbar, o al menos llenar de confusión, a la institución. Puesto que consideran a la Universidad como una institución altamente especializada, no quieren que sea confusa. Ven en la confusión el primer escalón hacia la falta de especialización y la desintegración.

De todos modos los utópicos piensan que los hombres empeñados en conseguir datos, en entrenamiento técnico a niveles superiores o en la solución de los problemas prácticos urgentes tienen mucho que ganar si se asocian con un centro de pensamiento independiente. También piensan que la universidad tiene mucho que ganar asociándose con ese tipo de personas e iniciativas. Esto no es así porque los profesores reaccionen a la acusación de que viven en una torre de marfil, o de que nunca han tenido que enfrentarse a una plantilla de empleados –en Utopía no se escuchan este tipo de cosas absurdas–, sino porque los utópicos reconocen que cualquier cosa sobre la que merezca la pena pensar tiene consecuencias en el orden práctico, y que cualquier cosa del orden práctico puede sugerir algún asunto sobre el que merezca la pena pensar.

En consecuencia los utópicos han rodeado la Universidad con organizaciones que se dedican a la toma de datos, o que dan formación técnica de nivel superior, y que buscan la solución para problemas prácticos urgentes, y el intercambio entre estos grupos y los miembros de la Universidad es muy activo. Pero ninguno de los dos extremos del intercambio se encuentra en absoluto confundido sobre qué es la Universidad y qué no lo es. Ninguno de los dos lados desearía ser el otro. Cada una de las instituciones se encuentra especializada. Estos acuerdos han funcionado llamativamente bien. He oido

decir que tuvieron por modelo los que se habían establecido entre la *Public Administration Clearing House* y la Universidad de Chicago.

He mostrado en qué sentido la Universidad de Utopía es un centro y en qué sentido está dedicada al pensamiento. En el capítulo siguiente trataré de mostrar en qué sentido es independiente y, en consecuencia, por qué tiene el derecho a ser llamada centro de pensamiento independiente. Pero debería decir algo ahora sobre la idea de independencia en la medida en que esta afecta a los estudiantes de la Universidad.

Como ustedes saben, estos entran en la universidad entre los dieciocho y los veinte años, habiendo tenido que buscar los inicios de su educación liberal en el *college*. El objetivo en la Universidad es continuar con esta educación, participar en esa discusión en que consiste el significado de universidad, entender la razón de las cosas y dominar las ideas en algún campo importante de conocimiento. La primera diferencia que nos llama la atención al ver lo que ellos hacen y lo que hace un estudiante americano consiste en la insignificante cantidad de instrucción formal que reciben. Hace veinte años, cuando le pregunté al decano del Departamento de Economía de la Universidad de Chicago por qué daba tantas y tan frecuentes clases para alumnos de grado, me contestaba: "Señor Hutchins, mis estudiantes no pueden aprender nada a no ser que yo me encuentre en el aula". Cuando le pregunté por qué no conseguía mejores estudiantes él respondió, quizá correctamente, que no los había.

En Utopía no aparece este problema porque solo aquellos estudiantes que tienen nivel para hacer trabajo independiente y están interesados en hacerlo son admitidos en la Universidad. Esta es, de hecho, una de las dos grandes diferencias entre el *college* y la Universidad. El *college* hace su trabajo a través de la instrucción formal, y en él no hay especializaciones. En la Universidad la instrucción formal es mínima, y uno de los objetos de la institución es avanzar en el conocimiento dentro de campos especiales de aprendizaje. El *college* está en funcionamiento durante treinta y seis semanas al año, la universidad solo durante veinticuatro. Como los utópicos no prestan atención como criterio de progreso intelectual al tiempo que se emplea, y como –lógicamente– no hay agencias de acreditación en Utopía para decirle a la Universidad que solo ese tiempo en clase puede ser buen criterio, y como nunca se ha oído hablar del sistema de créditos, los utópicos no tienen problema en concluir que el estudio independiente y la reflexión deberían ser la actividad principal de profesores y alumnos en la Universidad. En Utopía el estudiante raramente va a clases formales más de cuatro horas a la semana, y ni siquiera esas son obligatorias.

El método para instruir es principalmente la discusión. Los profesores en la Universidad de Utopía nunca dan lecciones, a no ser que sean sobre el trabajo que están realizando. Si ese trabajo ha llegado al punto en que puede ser redactado, se ponen a escribirlo, lo distribuyen entre los estudiantes y lo discuten. Ningún profesor de Utopía pensaría en dar un curso de clases más de una vez. Hacerlo sugeriría que no está realizando ninguna investigación nueva o que no hace ningún tipo de progreso con ellas.

Esta breve investigación sobre la organización y modo de operar del sistema educativo en Utopía nos capacita para ver en qué sentido la diversidad filosófica es un riesgo para la educación y en qué sentido puede ser una ventaja muy positiva. Es claro que si se piensa el sistema educacional como ese medio del que se sirve la sociedad para adoctrinar a la gente joven con ciertos modos de ver la vida y el mundo, entonces la diversidad filosófica es fatal y debería ser eliminada, y si fuera necesario por los métodos más drásticos. Los que emplearon los Nazis en Alemania y aquellos Estados que han abrazado de forma oficial el marxismo son conocidos por todos nosotros. Si se piensa que la Universidad tiene entre otras tareas la de representar la tarea de preparar a la llamada *intelligentsia* para preservar, interpretar, y enseñar la filosofía oficial, entonces no puede tolerarse la diversidad filosófica. Los sistemas educativos y las universidades en países que tienen filosofías militantes oficiales podrían sobrellevar la industrialización y la especialización siguiendo algunos de los métodos que se practican en Utopía. Pero no pueden aguantar la diversidad filosófica. No pueden permitirla. Necesitan guardar la idea de que ya ha sido dicha la última palabra, o por lo menos la última palabra importante, y que permitir que se añada otra es una forma de promover el error y poner en peligro la unidad y la seguridad del Estado.

A primera vista, los problemas que causa la diversidad filosófica en los países que no tienen una filosofía oficial parecen insolubles. Si hay muchas filosofías, ¿cómo podemos evitar tener también muchas filosofías de la educación? Y si hay muchas filosofías de la educación, ¿cómo podemos evitar tener muchos sistemas educativos, lo que sería manifiestamente absurdo? Sin embargo la experiencia de Utopía parecería sugerirnos que es posible tener una única filosofía de la educación y muchas filosofías. El ejemplo de Utopía podría mostrar que un país puede tener un único sistema educativo y una única filosofía de la educación estando abierto a la diversidad de filosofías.

Los utópicos han encarado esta hazaña haciendo de la consideración de la diversidad filosófica la preocupación primaria de su filosofía de la educación. Una mirada a la Universidad de Utopía mostrará cómo se hace esto. La Universidad no es un centro de propaganda para la doctrina oficial. Menos todavía es una institución –como ocurre con muchas universidades americanas– que no se compromete en absoluto con ninguna doctrina. Está interesada en todas las doctrinas que puedan tener cualquier reivindicación razonable que se pueda tomar seriamente. Su esfuerzo es trabajar por una definición de los puntos reales de acuerdo y desacuerdo entre esas doctrinas, no con la esperanza de obtener unanimidad, sino con la de lograr claridad. La finalidad no es el acuerdo sino la comunicación. Los utópicos piensan que sería muy aburrido estar de acuerdo entre todos. Piensan que es interesante, y que ayuda, entenderse unos a otros. La Universidad de Utopía, lo mismo que todo el sistema educativo, desea ayudar a estar juntos a hombres con diferentes actitudes, contextos, intereses, temperamentos y filosofías con el propósito de promover la comprensión mutua. La Universidad de Utopía es una diversidad tácita.

De este modo el sistema educativo de Utopía es un paradigma, o un prototipo, o un modelo de la república de aprendizaje y de la república política del mundo que los utópicos anhelan. La civilización que los utópicos han desarrollado es una en la que el debate toma el lugar de la fuerza, y el consenso es la base de la acción. En asuntos teóricos los utópicos creen que el constante refinamiento de métodos e ideas conducirá al desarrollo de nuevas ideas y en consecuencia al avance del conocimiento. Los utópicos desean examinar las pretensiones de cualquier plan de acción o de todas las propuestas teóricas.

Pero aunque estén convencidos de que la diversidad filosófica es una buena cosa, en orden a tener una universidad o un sistema educativo de verdad, han debido imponer algunos límites en la longitud y amplitud de su tolerancia filosófica. Estos límites quedan indicados cuando informan acerca de qué personas no pueden ser designadas como profesores en la Universidad de Utopía. Hay una clase de hombre que cree que lo sabe todo, si no idéntico sí estrechamente relacionado con la clase de hombre que no desea aprender nada. Además está la clase de hombre que no quiere hablar con nadie. Aparte de estas limitaciones los utópicos son muy liberales en sus preferencias filosóficas. La primera pregunta no es la fuente o el carácter de la filosofía de un hombre, sino si él está abierto a discutirla. La naturaleza de la educación liberal en Utopía, y la difusión de esa educación por todas partes, ha reducido hasta su casi desaparición el número de utópicos que no desean o no son capaces de debatir sus ideas. Las amplias diferencias de opinión entre ellos en relación con temas como la naturaleza del hombre, la razón de ser del Estado o la existencia de Dios, no les ha impedido desarrollar un programa educativo coherente.

Creo que queda suficientemente clara la clase de hombre que los utópicos desean producir por medio de su sistema educativo. Se trata de un hombre que ha alcanzado la sabiduría a través del uso de su razón y de su experiencia. Los utópicos no consideran que la educación sustituya a la experiencia, pero sí consideran que prepara para ella. De todos modos creen que una mente preparada es esencial para comprender la experiencia, y que el objeto de una institución especializada como el sistema educativo es equipar a la gente de modo que le facilite tratar con los problemas a los que se enfrentan. Yo añadiría que, aunque para los ojos americanos el sistema educativo de Utopía pudiera parecer poco práctico, alejado de la vida y falto de realismo, los utópicos han llegado bien lejos cuando se han enfrentado a problemas actuales. Industrialización, especialización y diversidad filosófica no han frustrado sus esfuerzos por entender el mundo y a sí mismos. No han tenido dificultad para encontrar su lugar entre ideologías conflictivas: después de todo el pueblo está preparado para la crítica.

Ustedes podrían esperar estos triunfos de la comprensión en la medida en que son soluciones correctas de problemas intelectuales. Lo que estoy seguro de que les impresionará por ser algo singular, incluso sensacional, es el triunfo de los utópicos a la hora de tratar con asuntos prácticos que parecen insolubles en nuestros días para el

Oeste. Es el momento de subrayar que el sistema educativo de Utopía tomado como un todo, y la Universidad de Utopía en particular, están en un contacto continuado con la vida y la gente y que pretenden constantemente iluminar los problemas prácticos a los que la gente se enfrenta. La gran diferencia entre la universidad americana y la Universidad de Utopía es que los educadores de Utopía no pierden nunca de vista la razón de ser de la universidad, y nunca confunden la contribución que ellos pueden hacer a la solución de un problema práctico con lo que pueden lograr por su parte los industriales, banqueros o políticos. El objeto de la Universidad de Utopía no es reflejar el caos del mundo sino tratar de enderezarlo.

Por ejemplo, la prensa, radio y televisión de Utopía son conocidas por el cuidado de sus informaciones y la luz con que iluminan las cosas que pasan. Se considera a estos instrumentos de comunicación como una contribución a la educación informal de los adultos de Utopía. Se les valora como medios de ilustración pública. ¿Cómo logran esos resultados? No a través de escuelas de periodismo. Los hombres que gestionan y escriben para los medios de comunicación en Utopía reciben su educación en el *college* y, si lo desean, en la universidad. Y aprenden el oficio practicándolo. Su educación les ha preparado para leer y escribir, para pensar sobre asuntos importantes, para discutir sobre ellos de manera inteligible. Esto es un lado de la historia. El otro se encuentra en la preparación de la gente con la que se comunican. Los utópicos están listos para la crítica. En la medida en que el ruido que producen los hombres de la publicidad y la propaganda les dejaría totalmente fríos, no tendría sentido incurrir en ese vicio. Según los últimos datos, no había ni propagandistas ni publicistas en ese país feliz.

Según voy concluyendo este necesariamente breve e incompleto relato de la organización y actividades del sistema educativo de Utopía, debo dar el 'do de pecho' para responder a una pregunta que seguro que está en sus mentes. Ustedes reconocerán que los utópicos han encontrado un camino para enfrentarse a los retos educativos de la industrialización, especialización y la diversidad filosófica, pero podrían quizá pensar que los remedios que han encontrado son bastante peores que las enfermedades. Asegurado que en Utopía la conversación es sobre los asuntos más importantes, asegurado que la comunicación es indispensable para una comunidad, que todo grupo social debería ser una comunidad y que la universidad debería ser una comunidad que se dedica a pensar, ¿cuándo decide esta gente algo?, ¿cuándo y cómo aprenden a hacerlo?, ¿cuándo consiguen algunas convicciones?, ¿tienen alguna? ¿Puede ser un país ideal aquel en el que la gente está todo el rato hablando, comunicándose, tratando de averiguar qué es lo que deberían pensar y creer? En pocas palabras, ¿no puede pasar que lleven las cosas demasiado lejos?

Si me permiten decirlo, las preguntas que les acabo de atribuir a ustedes, tal vez de forma falsa, revela lo que hoy está mal en el mundo, más que en Utopía. Los utópicos distinguen de forma aguda entre conocimiento y opinión. También son finos al distinguir

entre dos modos de aumentar el conocimiento: el de la discusión o debate y el del descubrimiento.

Los utópicos solo tienen alabanzas para el método científico. Son expertos en él. Como son expertos, reconocen también sus limitaciones. Lo utilizan para avanzar en el conocimiento sobre el mundo y el hombre. Pero no piensan que sea el único modo de ganar en conocimiento. Los utópicos se dan cuenta, con interés aunque sin sorpresa, de que la mayoría de las cosas que conocen no han sido aprendidas con este método puesto que ya las conocían antes de que este método fuera muy practicado o reconocido. Por medio del método de discusión llegaron a conocer las cosas que conocieron antes de que fuera de uso común el método del descubrimiento. Los utópicos no creen que el método de descubrimiento haya sustituido al de discusión. Insisten en que necesitan de los dos, y usan cada uno en los campos en que cada uno resulta apropiado. En consecuencia, no dicen, por ejemplo, que solo pueden aprender en el laboratorio porque nada se puede conocer fuera de él. Dicen que aprenden las cosas que pueden aprenderse en el laboratorio usando el método de descubrimiento, y las cosas que pueden aprenderse fuera de él por medio del método de discusión.

Cuando los utópicos comienzan la discusión de un tema, se preguntan de qué clase de tema se trata. ¿Es uno sobre el que esperan lograr conocimiento, o uno que usando la mejor voluntad y el pensamiento más cuidadoso los resultados a los que podrá llegarse son solamente probables? Si es algo sobre lo que hombres razonables pueden ponerse de acuerdo en que se obtendrá conocimiento, los utópicos investigan si pueden llegar a ese conocimiento debatiendo sobre el asunto. Si pueden, se ponen manos a la obra con el conocimiento como objetivo de esa actividad. Si se trata de algo en lo que parece claro que siempre habrá diferencias entre hombres razonables, es decir, si se trata de un asunto de opinión, como por ejemplo las razones precisas de la derrota de Napoleón en Waterloo, los utópicos lo debatirán y lo investigarán buscando la opinión mejor argumentada. Si se trata de una cuestión de acción, por ejemplo si los utópicos debieran o no negociar con los filisteos[9], los utópicos discuten teniendo como objetivo la decisión mejor argumentada.

Hay dos razones por las que las discusiones que tienen lugar en Utopía tienen unos resultados tan motivadores en el progreso material, intelectual y político del país. Primero, que los utópicos saben de qué están hablando. No dicen que todo es asunto opinable, o que la opinión de un hombre es tan buena como la de otro. Eso significaría que o bien no hay lugar para ningún verdadero debate porque toda discusión en el fondo es inútil, o que toda discusión es interminable. Los utópicos dicen que el conocimiento de ciertos temas puede avanzar por medio del debate. En asuntos de conocimiento lo que pretenden es llegar a la verdad por medio de la discusión, en la medida en que el tema trate de un conocimiento susceptible de avanzar por este método. En los asuntos de opinión lo que pretenden es alcanzar la conclusión más inteligente, tanto teórica como práctica.

La segunda razón por la que las discusiones en Utopía tienen la gran calidad que las distingue es que los utópicos mantienen convicciones. Y tienen convicciones porque piensan. Todo su programa de educación está diseñado para forzarles a pensar desde su primera juventud. Someten sus convicciones al escrutinio de sus iguales con la esperanza de que por medio de la reflexión y la comparación de las razones por las que tienen sus convicciones, alcanzarán por fin el conocimiento o la opinión correcta, según corresponda a cada caso.

Lo que en otros países parece un serio peligro para la educación, la diversidad filosófica, resulta ser una ventaja educativa en Utopía. Esto es así por el modo en que se organizan y gobiernan el sistema educativo y la universidad. Veremos en el siguiente capítulo si la teoría y la práctica de la educación en Utopía nos proporciona algunas luces para encontrar modos de superar lo que quizá es hoy el mayor de todos los peligros de la educación en los Estados Unidos: la poderosa deriva hacia la conformidad o conformismo social y político.

NOTAS

1. Epicuro (341-270 a C), fundador del epicureísmo (hedonismo racional) y del atomismo, por medio de la búsqueda de la *ataraxia* (un placer razonable que evita el exceso). Cf. Epicuro, *Obras Completas*, Cátedra, Madrid 2005. Lucrecio (99-55 a C), poeta y filósofo romano, que sigue a Epicuro y a los atomistas Demócrito y Leucipo, profundamente materialista y ateo en su obra *De rerum Natura*. Cf: *De rerum natura. De la Naturaleza*, El Acantilado, Barcelona 2012.

2. Abogaba por un sistema de múltiples posibilidades de elección en el que cada alumno podía seguir sus propios gustos al preparar su currículum.

3. Usa el término *supererogation*.

4. Como se ve, esta es casi un calco del clásico *trivium*, tal y como lo defiende D. L. Sayers en *The Lost Tools of Learning*, o.c.

5. Relata Sayers (*o.c.*) cómo en la Edad Media y el Renacimiento no era extraño que el ingreso en los estudios universitarios fuera a los catorce o dieciséis años. La clave era el tipo de estudios previos: el *Trivium* facilitaba iniciar tempranamente el *Quadrivium*.

6. De nuevo una –nada velada– crítica a la propuesta de Eliot en Harvard y a la 'optatividad' tan profusamente generalizada tanto dentro de los diversos grados como, principalmente, por la excesiva oferta de grados en las universidades. Como ejemplo, a día de hoy, en el segundo año del grado de *Políticas, Filosofía y Economía* de la Universidad de Oxford se ofrecen más de 50 optativas a elegir 2 además de 13 obligatorias (de las que hay que hacer 6). Cf. *https://www.ppe.ox.ac.uk/course-structure* (visto 21 de julio de 2017).

7. *Bachelor of Arts*.

8. Referencia a una de las más discutidas decisiones del rectorado de Hutchins en Chicago: la eliminación del equipo de fútbol y de la preponderancia del deporte en la vida del campus.

9. Hutchins usa esta palabra para referirse a los vecinos de los utópicos. *Philisitines*, en inglés, se puede traducir como 'filisteos' (acepción bíblica), 'cernícalo' (similar a 'boor', bruto) y como el adjetivo 'ignorante'. Las tres traducciones podrían aplicarse al término de Hutchins, si bien nos quedamos con la primera porque él escribe el nombre con mayúscula.

IV. Conformidad Social y Política

Las universidades de las que descienden las nuestras fueron fundadas en la Edad Media. Eran o bien corporaciones de estudiantes que deseaban aprender, como ocurría en Italia, o de profesores que deseaban enseñar, como en Francia. En aquellos días eran normales las corporaciones que tenían privilegios legales fuera de lo habitual o por tradición con la finalidad de llevar a cabo las intenciones de sus miembros. En algunas ciudades italianas los partidarios de Güelfos y Gibelinos, declarados enemigos del Estado, eran corporaciones reconocidas y con licencia para dedicarse al proyecto que tenían como propósito. Las corporaciones universitarias de la Edad Media, cuando estaban en lo más alto de su poder, no respondían ante nadie, en el sentido de que ninguna autoridad podía pedirles cuentas.

A la hora de exigir y afirmar este derecho tenían una ventaja inestimable: carecían de propiedad. Si cualquier autoridad secular o religiosa trataba de controlarles, simplemente se cambiarían de sitio. Puesto que el lenguaje que usaban era válido en cualquier país, y como la universidad era bienvenida en cualquier parte y la inclinación a viajar ha sido una característica de siempre entre la profesión académica, no tenían problema alguno en moverse a otra comunidad o país cada vez que pudieran sentir que la atmósfera en la que estaban era opresiva.

Por ejemplo, el enemigo natural de la Universidad de Bolonia, que era una corporación de estudiantes que deseaban aprender, eran las caseras. Cuando alzaban demasiado los alquileres, los estudiantes movían la universidad fuera de la ciudad y esperaban hasta que una delegación de caseras se acercaba a suplicarles, con las lágrimas adecuadas, que regresaran y fijaran entre todos una escala de precios aceptables para los estudiantes que gobernaban la universidad. La Universidad de París frustró repetidas veces los intentos de control por parte del rey o del arzobispo abandonando la ciudad o amenazando con hacerlo.

Todas las universidades medievales que llegaron a algo eran de clase similar. Se habían formado porque alguien quería aprender o quería enseñar. Mantuvieron su independencia con el principio de que esta era necesaria para cumplir con su función corporativa. No se consideraron siervos ni de la Iglesia ni del Estado. Pensaron sobre sí mismos como coordinándose con ambos. Las excepciones, como la Universidad de Nápoles, que cayó pronto bajo el control del rey, no jugaron un papel significativo en la historia del pensamiento medieval. Aunque los hombres que produjo la universidad medieval fueron líderes en la Iglesia y en el Estado, esta no se dedicaba a anunciar que su función fuera la de producir ese tipo de hombres. Esos hombres era un producto colateral de la empresa en la que estaban empeñados, que era la misma que la de la Universidad de Utopía: el debate sobre los asuntos más importantes. Se hubieran quedado asombrados si se les hubiera pedido justificar su existencia basándose en

términos relacionados con servicio que prestaban a la sociedad, pues no les cabía duda de que el tipo de debate que estaban llevando a cabo era su propia razón de ser.

En la organización y gobierno de las universidades americanas solamente pueden encontrarse huellas apenas perceptibles de estos orígenes. Toda universidad americana debe auto justificarse en términos relacionados con los beneficios visibles, tangibles, materiales, que produce en los individuos que la frecuentan y en la comunidad que la sostiene. Para los americanos, las universidades son negocios como cualquier otro elemento de esta civilización de negocios. Todo negocio está formado por empleadores y empleados. Los administradores, los gobernantes, los que legislan, son los empleadores. Los profesores son los empleados. Trabajan dentro del marco del Modo Americano de Vida[1] y sufrirán castigo si se desvían del punto de vista popular de este Modo de Vida, como le ocurriría a cualquier otro miembro de la comunidad de los negocios. La libertad académica es generalmente considerada, creo, como un artilugio con el que gente de mente débil o gente viciosa se aferra a sus puestos de trabajo cuando los hombres que piensan correctamente están de acuerdo en que deberían perderlos.

La concepción actual de la universidad parece que hunde profundamente sus raíces en nuestra historia. La universidad americana no era una agrupación de estudiantes que desearan aprender o de profesores que quisieran enseñar. Era una corporación creada por una denominación religiosa o por el Estado con las finalidades propias de esa denominación religiosa o del Estado. La universidad americana en el siglo XVII se encontraba mucho más cerca de lo que es la universidad americana hoy que de la universidad medieval. Las comunidades puritanas querían ministros y profesionales y por esa razón fundaron universidades como medios para conseguirlos. Más adelante los grupos religiosos querían extender su influencia y construyeron universidades con esa idea. La Universidad de Chicago fue fundada por baptistas devotos para contener la marea ascendente del metodismo en el Medio Oeste. Las exigencias como la afiliación religiosa del rector o de la junta de gobierno eran impuestas para mantener a la Universidad en el buen camino. Afortunadamente la combinación de Mr. Rockefeller, Mr. Harper y el ala ilustrada de la Iglesia Baptista preservaron a la Universidad de una interpretación demasiado estrecha de su finalidad[2].

Thomas Jefferson sentía un especial orgullo por haber sido el fundador de la Universidad de Virginia. Él fue, entre todos los grandes hombres de la historia de América, el más clarividente sobre los fines de la educación. Sin embargo, escribió una resolución en la Junta de Visitantes de la Universidad que no hubiera sido posible que se escribiera en ningún otro país[3]. Quizá yo debería subrayar el hecho de que no ha existido una junta de visitantes en ningún otro país. El consejo de administración es una invención americana y va mucho más allá de limitarse a sugerir el modelo diferente de universidad que ha originado América. Una corporación de estudiantes o de profesores no necesita una junta de dueños compuesta por gente de fuera. Una universidad fundada para servir a los propósitos del Estado o de una denominación religiosa, o a cualquier

otro grupo externo, pertenecerá y será dirigida por representantes de la organización que la haya fundado.

Esta era la resolución de Thomas Jefferson: "En tanto que es el deber de esta Junta hacia el gobierno bajo el que vive, y en especial hacia aquello de lo que esta universidad es creación directa, el prestar especial atención a los principios de gobierno que deben inculcarse allí, y asegurar que no se inculcará ningún principio incompatible con aquellos en los que se basa la Constitución de este Estado y de los de los Estados Unidos según la opinión común;… Queda decidido, que es la opinión de esta Junta que en relación con los principios generales de la libertad y los derechos del hombre, en la naturaleza y en la sociedad, pueden ser consideradas como las generalmente aprobadas por nuestros conciudadanos las doctrinas de Locke en su *Ensayo acerca del verdadero alcance y fin del gobierno civil*[4], y la de Sidney en sus *Discursos sobre el gobierno*[5], y que en los principios distintivos del gobierno de nuestro Estado, y de los Estados Unidos, las mejores orientaciones se deben encontrar en 1. *La Declaración de Independencia*, como acto fundacional de unión entre estos Estados[6]. 2. El libro conocido bajo el título de *El Federalista*[7], que es una autoridad a la que es habitual que todos apelen, y que casi nunca nadie rechaza o niega, y que evidencia el significado original de la opinión general de aquellos que elaboraron y aceptaron la Constitución de los Estados Unidos. 3. Las Resoluciones de la Asamblea General de Virginia en 1799 sobre el tema de las leyes extranjeras y de sedición, que estaba de acuerdo con la sensibilidad predominante entre la gente de Estados Unidos[8]. 4. El discurso de despedida del Presidente Washington, como transmisor de lecciones políticas de especial valor[9]. Y que en la rama de la escuela de derecho, que es la que tratará del asunto de la política civil, estos serán usados como textos y documentos de la escuela"[10].

En este texto tenemos al más ilustrado de los hombres de Estado americanos de su tiempo, y quizá al más ilustrado que haya habido jamás, escribiendo una propuesta por la que una junta externa, que representa al gobierno del estado, prescribe no solo los libros que deberán enseñarse, sino también el significado que debe deducirse de ellos. El objeto de la instrucción de la Universidad de Virginia en el campo de la ciencia política es inculcar esos principios sobre los que se basaba de forma genuina las constituciones de los Estados Unidos y de Virginia. Estos principios básicos genuinos son lo que la opinión común, tal y como es interpretada por el autor de la propuesta, dice que son. El deber de la Junta de Visitantes es revisarlo para cerciorarse de que los principios se inculcan y que no se inculca nada incompatible con esos principios.

La dificultad para determinar por medio de la opinión común los principios sobre los que se basan de forma genuina las constituciones de Virginia y de los Estados Unidos se revela examinando brevemente un ejemplo que usa Jefferson, la Decisión de la Asamblea General de Virginia en 1799 sobre las Actas de Extranjeros y de Sedición[11]. Estas resoluciones, como la de Kentucky[12], cuyos borradores redactó Jefferson, se oponían a la legislación adoptada formalmente por el Congreso de los Estados Unidos y

firmada por el Presidente. En las fechas de estas resoluciones la constitucionalidad de esa legislación no se había discutido en los tribunales. Los que se oponían a las Leyes de Extranjeros y Sedición preferían confiar en las protestas que pudieran provocar en los gobiernos estatales. La idea principal de las resoluciones de Virginia y Kentucky era que la Constitución era un pacto entre los estados y que los estados tenían reservado el derecho para controlar a la criatura de dicho pacto, el gobierno federal, cada vez que este intentara ejercer una autoridad que no hubiera sido expresamente reconocida en la Constitución.

Que esta idea no era suficientemente compartida como para llamarla 'opinión común', o 'el sentido predominante', de la gente de Estados Unidos viene sugerido por la historia de las Resoluciones de Kentucky. Se presentaron ante las cámaras de diversos estados. Se recibieron respuestas de Connecticut, Delaware, Massachussetts, New Hampshire, New York, Rhode Island, Vermont y Virginia. Con excepción de esta última, todos dijeron que no compartían la opinión que tenía Kentucky sobre el principio en que se basaba genuinamente la Constitución. Y aunque la opinión común de la gente en lo que se refiere a las Actas sobre Extranjeros y Sedición se mostró por lo general desfavorable, la idea de los derechos de los estados que habían presentado Madison y Jefferson en las resoluciones de Virginia y de Kentucky nunca fue una opinión común. Hoy esas ideas son tan mínimamente la opinión común que si los miembros de los profesores de la Universidad de Virginia intentaran seguir las instrucciones de su fundador se meterían en problemas muy serios. Jefferson en esta parte de su resolución estaba tratando de hacer de la Universidad de Virginia el portavoz del partido republicano en su lucha con los federalistas.

En la medida en que existe este exaltado antecedente en el intento de hacer de la universidad americana un medio de adoctrinamiento de la opinión común, o de adoctrinamiento de una visión partidista de lo que debería ser la opinión común, no resulta extraño que en controversias religiosas, económicas o políticas un lado o el otro hayan intentado hacerse con la universidad. El ejemplo más claro en tiempos recientes ha sido la lucha conocida como *free silver*[13], en la que rectores y profesores perdieron sus trabajos porque tomaron en ese asunto un partido que no era popular para aquellos que controlaban la universidad. Si una universidad está para inculcar doctrinas con las que está de acuerdo la opinión común y para evitar las doctrinas que no son así apoyadas, aquellos que buscan enseñar, o simplemente expresar, doctrinas impopulares deben ser liquidados. Y de ese modo la libertad académica queda también liquidada.

Esta actitud ayuda a transformar un sistema educativo en un sistema de custodia, y un sistema de custodia tiende a confirmar esta actitud. Si una de las finalidades de una universidad o de un sistema educativo es adoctrinar a la gente joven con la opinión común, la doctrina de ajustarse al ambiente se convierte en una de las piedras angulares de la pedagogía. La otra piedra angular es la doctrina de las necesidades inmediatas, porque se puede argumentar que una de las cosas que necesita de modo más inmediato

una comunidad es ciudadanos que hayan sido adoctrinados de acuerdo con la opinión común. De ese modo llegamos a entender a la universidad como un lugar en el que los jóvenes se familiarizan con las costumbres tribales y en el que se desarrollan otras actividades inmediatamente útiles para la comunidad.

Esta idea de universidad no sirve de ayuda para enfrentarse a la presente crítica a la educación americana que emana de comités del Congreso, que tiene como consecuencia que las personas que no comparten la opinión común –tal y como la interpretan los miembros de esos comités–, no están en condiciones de enseñar. Ya no nos importa suficientemente la religión como para sentirnos preocupados por los puntos de vista religiosos de los miembros de las distintas facultades. Las luchas entre federalistas y republicanos, o por la *free silver,* son temas muertos. Sin embargo aunque los experimentos comunistas fueron considerados en este país como el trabajo de unos excéntricos inofensivos, y por lo tanto se ignoraron, ahora el descubrimiento de que alguien ha leído las obras de Karl Marx, o que conoce a alguien que lo haya hecho, es bastante motivo para plantearse la cuestión de si se puede confiar en él en el aula. Sin duda esta actitud nace de la Guerra Fría, y cuando la Guerra Fría termine, como acaba sucediendo con todas las cosas, la intensidad del sentimiento contra los profesores a los que se les acusa de sostener puntos de vista heréticos en política o economía también de algún modo se calmará. Pero quiero sugerir que nuestro problema es más fundamental que la Guerra Fría, y que descansa en una falsa concepción de qué es la educación y la universidad, y que, una vez que desaparezcan los problemas del presente, vendrán otros para castigarnos de nuevo. A no ser que podamos concebir qué es la educación y qué es la universidad, y a no ser que construyamos en este país una tradición que apoye esas concepciones, tanto la educación como las universidades estarán siempre a merced de aquellos que honestamente o por propósitos políticos buscan hacer de sí mismos los protagonistas de sus puntos de vista.

Creo que los educadores de América son profundamente responsables de la actual confusión en y sobre educación. En mi tiempo se han visto obligados a buscar dinero, como primera cosa, como última, y en todo momento. Siempre han supuesto, yo creo que erróneamente, que el dinero puede obtenerse solo por medio de actividades que armonicen con los intereses y opiniones de aquellos que lo tienen. Lo que han hecho, y lo que no han hecho, se ha visto determinado por consideraciones financieras. Cuando la Universidad de New York abandonó hace unos días el campeonato intercolegial de fútbol, no dijo que lo hiciera porque el fútbol con su actual estrellato, con su formato industrial, es una actividad inmoral y escandalosa: no solo una desviación y distracción de la finalidad de la universidad sino que también algo directamente contrario a esa finalidad. No, la Universidad de New York dijo que abandonaban el fútbol porque con el fútbol perdían dinero[14].

Admito que esta es una civilización del negocio, y que los hombres de negocios saben acerca de beneficios y pérdidas y sobre hojas de balances. Pero una de las funciones del

liderazgo educativo es explicar a los hombres de negocios que ya que una universidad no tiene ganancias o pérdidas, y como su hoja de balance carece de significado, es preciso que haya otros criterios por los que se pueda juzgar su valor. Y esos criterios los proporciona su finalidad.

En la naturaleza del caso, se requiere que los educadores del país identifiquen las necesidades financieras de sus instituciones a la vez que las necesidades morales, intelectuales y espirituales del país. De ahí la llamativa confusión de nombres y cosas que caracteriza a la educación americana. Quizá el ejemplo más llamativo en el momento presente son los *colleges* de artes liberales. Primero se pide a todo americano que admita que cree en la educación liberal. Como él cree en esto, debe apoyar los *colleges* de artes liberales. Pero se considera indecente la pregunta, "¿Cuánta educación liberal hay en los *colleges* de artes liberales?". Sin embargo podemos decir que un *college* de artes liberales es cualquiera que normalmente no tiene formación profesional. Por supuesto que muchos de ellos tienen escuelas de teología, música, y negocios, pero necesitamos tener algún tipo de definición. Aquella con la que nos quedamos nos permite una definición de educación liberal: educación liberal es el nombre que se da a lo que se hace en un *college* que se llama *college* de artes liberales. A día de hoy la única posibilidad para juzgar a un *college* de artes liberales es investigar si hace lo que hacen otros *colleges* de artes liberales. Evidentemente acaba siendo imposible preguntar si ninguno de ellos debería estar haciendo lo que están haciendo. No sirve invocar el proyecto común.

Lo que he dicho sobre *colleges* de artes liberales se aplica también a las humanidades, las ciencias sociales y, como hemos visto, a la educación en sí misma. Si usted cree en las humanidades –¿y quién no cree?– entonces debe apoyar el trabajo de un profesor de humanidades, incluso si no hacen nada humanístico. Si usted cree que hay que entender la sociedad, entonces debe apoyar a los profesores de ciencias sociales, incluso a aquellos que desarrollan un trabajo que parece inapropiado para entender la sociedad. Si usted cree en el valor de la educación –¡qué anti americano sería no hacerlo!– debería contribuir tan generosamente como pudiera a las instituciones educativas americanas. Y debe hacerlo incluso aunque usted tenga razones para sospechar que esas instituciones son más instituciones de custodia que educativas.

Cuando la Asociación de *Colleges* Americanos se encontró en Los Ángeles el pasado invierno, los periódicos informaron que allí no se habló de otra cosa que no fuera dinero, e hicieron entender al mundo que, solo con que tuvieran el suficiente, el país estaría seguro.

¿Cuál es el sentido de doblar el gasto en educación superior, como recomendaba la Comisión del Presidente en 1947, si no se es capaz de descubrir el sentido de lo que se está haciendo? Si el sistema va a dedicarse a la tutela, pensemos si necesitamos un sistema de vigilancia, cómo sería uno bueno y cuánto vendría a costar. Si, además, necesitamos un sistema educativo, hagamos las mismas preguntas y cálculos respecto a

él. Pero, y este es el punto más importante, no nos confundamos sobre cuál es cuál. La confusión que sufrimos en el momento presente tiene mucho que ver con la dificultad que encontramos para enfrentarnos a las críticas de los comités del congreso y para defender la libertad académica.

Imaginemos que este país tiene de pronto un sistema de vigilancia bien desarrollado y completamente comprensible. Usted recordará que la finalidad de ese sistema era preservar a la juventud de todo daño mientras van madurando. Los empleados serían seleccionados teniendo en cuanta su actuación de cara a esta tarea tan importante. Y esta tarea se parece más a la de 'cuidar niños' que a ninguna otra profesión de nuestra cultura. Podríamos llamarlo 'cuidado de adolescentes'.

Supongamos que la Asociación de Cuidadores de Adolescentes empieza a tratar de influir en las instituciones de vigilancia apoyándose en el sentido de responsabilidad (y escasez) que todo cuidador de adolescentes comparte. Esta presión se dirige a la seguridad en el uso y libertad de palabra, de pensamiento, de asociación, dentro y fuera de los límites de la institución de vigilancia en la que esté empleado ese cuidador de adolescentes particular. Ciertamente, sería una fuente de confusión que estas exigencias se resumieran bajo el nombre de libertad académica. Un cuidador de adolescentes que no inculcara al máximo a los chicos que tiene a su cargo las costumbres de la tribu y los medios para adaptarse al entorno, que molesta a la gente joven que le ha sido confiada introduciendo ideas que no son familiares, que no pretende responder a las necesidades inmediatas de aquellos a los que atiende o de la sociedad de la que forman parte… un hombre de ese tipo merece cualquier condena que la comunidad decida imponerle[15].

La exigencia de libertad académica se basa en la elevada y seria vocación de la profesión académica. Esa vocación es a pensar. Una universidad es un centro de pensamiento independiente. Como es un centro de pensamiento, e independiente, también es un lugar de críticas. La libertad de la universidad moderna en una sociedad democrática se basa no en los restos de una tradición medieval, sino en la afirmación de que las sociedades requieren centros de pensamiento independiente y crítica si quieren progresar e incluso sobrevivir. La libertad académica quiere decir que la independencia del pensamiento que funciona en una universidad es tan importante para la sociedad que un hombre no puede ser contenido o castigado por aquellos que le pagan porque sostenga opiniones con las que estos no están de acuerdo.

Para mantener la exigencia de libertad académica, no es necesario probar que todos los profesores pueden y de hecho piensan de forma independiente. Basta con mostrar que, a no ser que la libertad que se pide para ellos esté garantizada, será imposible conseguir organizar una facultad que pueda y quiera pensar. No se puede esperar que muchos hombres sostengan opiniones impopulares si, además de convertirse ellos mismos en impopulares, deben prepararse para morir de hambre.

No digo que el propósito de una universidad sea expresar opiniones impopulares. No sostengo que la finalidad de la universidad sea evitar la complacencia social y política en

vez de promoverla. Lo que digo es que una universidad en la que no se escuchen opiniones impopulares o que se confunda de modo imperceptible con el entorno social y político, puede presuponerse, hasta que se pruebe lo contrario, que no está haciendo su trabajo. Si la universidad es un centro de pensamiento y crítica independiente, entonces una universidad popular es una contradicción en los términos.

Las reclamaciones que puede hacer legítimamente la universidad sobre las fuentes de financiación del país descansan en los mismos presupuestos. Las instituciones públicas o las personas privadas que tengan dinero para dar, deben darlo no bajo la promesa de que la universidad producirá mucha gente a su imagen, sino asegurando que la universidad hará el mejor esfuerzo que pueda para desarrollar el pensamiento independiente y crítico que el país necesita, y que producirá graduados capaces de pensamiento independiente y de crítica, es decir, graduados comprometidos con el completo desarrollo de sus capacidades superiores y que pueden hacer su parte como ciudadanos responsables en un estado democrático.

La mayor obligación de la profesión educativa y de todos aquellos que tienen en su corazón el interés por la educación, es tratar de dejar muy clara esta concepción de universidad a sus conciudadanos. La historia de la educación muestra que el punto crucial del gobierno de las universidades no es quién tiene el control legal. Las universidades libres e independientes han existido en los lugares donde el control del Estado era indudable. Por otro lado, las universidades fundadas por grupos privados se han visto deformadas hasta hacerse irreconocibles por culpa de las presiones con las que han tenido que cargar. El punto crucial en el gobierno de las universidades es si y cuándo se ejerce el control legal. Esto depende de la comprensión que tengan sobre la universidad y de su finalidad aquellos que poseen el control legal, y de la idea que defienda la comunidad sobre la universidad y su finalidad. Dicho en pocas palabras, esto depende de la tradición bajo la que actúa la universidad. El primer deber de la profesión educativa y de aquellos que tienen dentro el interés por la educación, es que se dediquen ellos mismos al desarrollo de esa tradición. El primer escalón hacia la realización de ese deber es echar fuera de las universidades las actividades que no le son propias, que hacen difícil la comprensión de la función universitaria, y que generan confusión en torno a este tema. La recompensa en forma de créditos de estudio en la Universidad Estatal de Florida por ser un payaso es un prejuicio a la idea de educación superior y a la libertad educativa tan grande como cualquiera de los enredos del Senador McCarthy[16] o del Congresista Velde[17].

Lamentablemente estos caballeros no tendrían ninguna objeción contra el curso de payasos de la Universidad Estatal de Florida, porque eso no exige pensamiento, y menos aún pensamiento independiente y capacidad crítica. Ellos, como muchos otros americanos, inconscientemente favorecen el sistema de vigilancia. Y esto muestra la seriedad de nuestro fracaso a la hora de desarrollar una tradición educativa en los Estados Unidos. También muestra que muchos de nosotros tenemos una falsa idea de

unidad. Uno recibe de algunos de los estadistas del momento la misma impresión, que bajo la influencia de la Guerra Fría han llegado a la conclusión de que un país no está seguro si no se encuentra unido, lo que es verdad, y que un país no puede encontrarse unido a no ser que todo el mundo en él esté de acuerdo con todo el mundo en todas las cosas, lo que es falso. Las súplicas por la unidad durante la pasada campaña electoral tenían la misma condición engañosa. La civilización en la que la verdadera universidad es un paradigma es aquella que se basa en la premisa de que el debate es uno de los caminos para llegar a la verdad. La discusión implica que hay más de un punto de vista. La idea de que se puede llegar a la verdad por medio de la discusión es especialmente aplicable a asuntos prácticos, políticos y económicos. Una civilización en la que para estos asuntos se adopta la opinión de la mayoría, y entonces se supone que todos deben seguirla, está condenada al estancamiento. Ignora el hecho de que la posesión más preciosa de toda sociedad es el pensamiento de la minoría, incluso de la minoría de uno. Un gobierno de la mayoría, sin discusión ni crítica, es tiranía.

'Controvertido' es el nuevo gran término de reproche en nuestros días. El sueño del hombre dedicado a las relaciones públicas es que todo el mundo en América sea capaz de distinguir en sus clientes la combinación perfecta de todos los estereotipos populares de moda. De ahí la tendencia hacia el conformismo plano que, tras una serie de cuidadosas encuestas, el hombre dedicado a las relaciones públicas descubre que es la opinión dominante del momento. De ahí la eliminación de hombres, ideas, libros y opiniones que pueden atraer una atención desfavorable porque difieren de las opiniones en boga. En muchos distritos, durante la pasada campaña política, un hombre se convertía en controvertido por apoyar a Stevenson[18]. Los catedráticos que dijeron que apostaban por él fueron acusados de poner en peligro las relaciones públicas de sus universidades, aunque aquellos que apoyaban a Eisenhower no fueron, por supuesto, en absoluto controvertidos. No creo que exagere cuando digo que en una sociedad democrática la controversia es un fin en sí mismo. Una universidad que no sea controvertida no es una universidad. Una civilización en la que no hay controversia constante sobre asuntos importantes, especulativos y prácticos, va camino del totalitarismo y de la muerte.

Se puede decir que una sociedad como esa podría estar unida, pero no se puede calificar de fuerte. No creemos que sea un signo de fortaleza que los que dirigen Rusia vean como una necesidad buscar al disidente y castigarlo. Por el contrario, tenemos suficiente sentido para entender que la policía secreta, y la Cortina de Acero, y el programa universal de adoctrinamiento practicado en Rusia, son en el fondo una confesión de su debilidad. Los dirigentes rusos no tienen suficiente confianza en la adhesión de la gente a los principios del comunismo, o en esos mismos principios, como para permitir un debate constante sobre ellos. Si queremos un ejemplo de una sociedad fuerte, todo lo que necesitamos es mirar a esa sociedad de trece estados que desde el principio de su carrera, a la vez que encaraban un montón de problemas, aceptaron el *Bill*

of Rights de nuestra Constitución[19]. Los Estados Unidos de entonces podrían parecer débiles y desunidos. Sin embargo eran fuertes, porque no estaban asustados. No estaban asustados de tener sus principios sometidos a un análisis crítico. Se encontraban unidos en la convicción de que la fuerza y el progreso no yacen en el conformismo social y político, sino en el constante ejercicio del juicio individual, del pensamiento independiente y de la capacidad crítica.

Tal vez no debiera decir que la deriva hacia el conformismo social y político de la que hoy somos testigos es anti americana. Mejor diré que es anti utópica. Si hubiera una Cámara de los Representantes centrada en actividades anti utópicas, que por supuesto no existe, se dedicaría a buscar y exponer aquellos elementos de la comunidad que trataran de poner fin a la diferencia –y por tanto al debate– que los utópicos consideran la esencia del verdadero utopismo. En Utopía los ricos y conservadores están de acuerdo en que, si se interesaran en los distintos asuntos solo desde la perspectiva de sus intereses más egoístas –algo que resulta difícil de hacer para un utópico–, preservar la discusión libre y la crítica sería la mejor garantía contra ataques violentos contra instituciones de Utopía. Porque la Universidad de Utopía simboliza las aspiraciones más altas de la civilización del país naturalmente recibe el apoyo, casi apoyo automático, de todas las clases sociales. El único tipo de universidad que podría ser popular entre los utópicos sería uno en el que estuviera siempre en marcha la controversia constante. El premio a la Persona Más Controvertida, que es conferido con gran ceremonial en el día del aniversario de la declaración de independencia de los utópicos respecto a los filisteos, lo gana normalmente un catedrático de la Universidad de Utopía.

En Utopía las personas dedicadas a las relaciones públicas están estrechamente relacionados con el sacerdocio y se les considera hombres con un deber público. Su trabajo consiste en dejar claro a sus clientes cuál es ese deber público. Los hombres con deberes públicos en Utopía son, junto con los abogados y los sacerdotes, la conciencia de sus clientes. Les muestran no cómo pueden parecer mejores de lo que son, sino cómo pueden ser mejores de lo que parecen. Se da por hecho que, con el constante avance de la educación en Utopía, se acabará alcanzando el perfecto utopismo y que la especie de los representantes del deber público u hombres de relaciones públicas terminará por desvanecerse.

La Universidad de Utopía tiene hombres que sirven para recordarle este deber público. Se les llama Consejo de Administración. Su trabajo no consiste en hacer que la universidad opere, sino en criticarla. Y la critican basándose en su finalidad. Creen que, si la universidad busca lograr su propósito, no dejará de recibir apoyo público. El Consejo de Administración de la Universidad de Utopía fue creado por el legislador basándose en la idea de que todo grupo autónomo de hombres requiere ser criticado y no es normalmente capaz de auto criticarse. Los utópicos reconocen que los docentes son personas. Les otorgan los privilegios habituales entre personas, lo que es algo típicamente utópico. Pero los utópicos saben que los docentes tienen las debilidades

normales de las personas, y que la principal es la incapacidad de mirar más allá de las propias narices cuando se ven envueltos por sus propios intereses. El Consejo de Administración es un medio de conservar a los docentes en su sitio. Por supuesto, en Utopía los docentes no son considerados empleados. Son miembros de las corporaciones educativas que constituyen la Universidad de Utopía. Ellos gobiernan sus propios asuntos, eligen a sus colegas y administrativos, y deciden sus propios programas de estudio e investigación. Pero hacen todo esto bajo la constante mirada crítica, en público y en privado, de los miembros del Consejo de Administración.

Un tema más polémico previamente en Utopía era dónde deberían ponerse los límites del debate permitido a la gente, y más en particular al sistema educativo y la universidad. A la hora de contestar a esta cuestión los utópicos tenían ciertas ventajas históricas. Nunca habían oído hablar de la celebrada sentencia del Juez Holmes[20] sobre hacer llover fuego en un teatro lleno de gente o sobre la observación del Jefe de Justicia Vinson[21] de que la libertad de palabra no era un absoluto ya que los absolutos son reliquias de los Años Oscuros. Los utópicos encararon la cuestión con su habitual sentido común. Se preguntaron a sí mismos a qué le tenían miedo. Y concluyeron que de aquello de lo que estaban asustados era de las obras. No se podían imaginar a sí mismos asustados por culpa de ideas, o por la conversación o por debates. Decidieron por tanto que todo utópico podría decir cualquier cosa que le gustara sobre cualquier tema en cualquier momento. Nunca dejaron que las imágenes poéticas les llevaran a pensar que un hombre podría hacer llover fuego en un teatro abarrotado, ni permitieron que la pseudo filosofía incluso de sus más distinguidos jueces les engañara para suponer que un principio debería ser abandonado justo cuando más lo necesitaban.

A los utópicos no les gustan ni los espías ni los traidores más de lo que le gustan a cualquier otro. Se supone que la Agencia de Investigación de Utopía es competente a la hora de descubrirles; de todos modos, la Presidencia de Utopía y el Senado se quedarían sorprendidos si les dijeran que parte de sus deberes era cazar espías y traidores. Ni unos ni otros son bienvenidos como profesores a la Universidad de Utopía. Pero, en vista de la eficacia de la Agencia de Investigación de Utopía, no se supone que sea la Universidad quien tenga que gastar energías en buscar espías y traidores entre su personal.

Los utópicos piensan que lo que importa es cómo es el hombre individual en sí mismo. No niegan que las tendencias de una persona pueden ser sugeridas por la gente con la que anda; pero insisten en que siendo las organizaciones las que son –Utopía está llena de organizaciones que prefieren estar unidas de una manera no muy rigurosa sirviéndose de declaraciones de principios voluminosas y vagas–, el ser miembro de una organización es una señal muy leve a la hora de mostrar cómo es un hombre. Si, por ejemplo, una persona ha enseñado de forma satisfactoria para la Universidad y para sus estudiantes durante veinte años, el hecho de que pertenezca a una organización que se ha mostrado que tiene algunos espías y traidores no les resulta demasiado impresionante a los utópicos. En Utopía un profesor es un ciudadano y como ciudadano puede unirse a

cualquier actividad, pública o privada, a la que cualquier otro ciudadano se pueda unir legalmente. La razón por la que la ley pone límites a la conducta de un ciudadano es que los utópicos están decididos a que esos límites no los pongan los variables prejuicios del momento. No ven otra alternativa que la ley. El verdadero crimen académico es el adoctrinamiento, que es solo ligeramente peor en Utopía que el crimen de negarse a debatir. Por estos crímenes un catedrático de Utopía puede ser expulsado tras una audiencia con el cuerpo académico. Me han dicho que la sentencia de expulsión, seguida por la ceremonia de retirarle la veste académica, ha sido infligida casi siempre cuando un profesor utópico ha tratado de adoctrinar a sus estudiantes con los principios en los que se basa de forma genuina la Constitución de Utopía siguiendo la opinión común, y por fracasar a la hora de cooperar con sus colegas para presentar a la atención de los estudiantes otras interpretaciones de la Constitución y de la opinión común. Se supone que el profesor de Utopía tiene sus convicciones, y que cuanto más profundas, mejor. Pero no se le permite imponerlas y machacarlas sobre sus estudiantes aunque sus opiniones sean compartidas por la inmensa mayoría de la población.

La razón por la que la Universidad de Utopía es tan utópica es que la gente de Utopía son utópicos. La gente quiere el tipo de universidad que tienen. La tradición educativa en Utopía es tal que no habría diferencia si la educación fuera organizada por el Estado o por personas privadas. Se supone que el sistema educativo será un constante debatir sobre asuntos importantes. La gente quiere que este debate continúe. No ven que haya que imponer límites a esta discusión. En consecuencia, la cuestión de si el sistema educativo está discutiendo asuntos impropios ni se plantea. La única pregunta que aparece es si la discusión está siendo dirigida con suficiente vigor y con una presentación adecuada de los diversos puntos de vista.

Ya he indicado antes que la representación a la que tiene derecho un punto de vista se determina más por sus pretensiones intelectuales que por las políticas. El punto de vista de un enemigo del Estado ni se incluye ni se ignora porque sea el punto de vista de un enemigo del Estado. Se incluye si tiene alguna reivindicación intelectual que considerar, y se ignora si no la tiene. Los utópicos creen que un punto de vista puede presentarse mejor por alguien que lo defiende. Cuando el punto de vista de un enemigo del Estado se acepta para su consideración intelectual, los utópicos llaman a un profesor que tenga el punto de vista del enemigo si es que pueden encontrar uno suficientemente bueno, para que lo exprese y participe en la discusión sobre ese tema. Esta puede ser una de las razones por las que los utópicos nunca han sido pillados en un renuncio por la doctrina de un enemigo del Estado, como lo estuvo el Sur durante el periodo de la Guerra Civil Americana. Por entonces la presentación de la posición del Norte por alguien que la apoyara había sido prohibida desde tanto tiempo antes en el Sur que los jóvenes de esa región fueron a la guerra alegremente ignorando la posibilidad de que hubiera una posición diferente que pudiera tomarse con seriedad, de hecho tan seriamente que otra gente estaba dispuesta a entregar su vida por ella. Los utópicos, como he dicho, se

molestan por las obras de los enemigos, no por sus ideas. Quieren estar tan completamente informados como sea posible en lo que respecta a las ideas de sus enemigos. Piensan que cualquier otro modo de hacer las cosas es una locura.

Ustedes se pueden preguntar cómo los utópicos, en un mundo lleno de peligros, desean correr el riesgo de exponer a la gente joven a las ideas de sus enemigos. ¿Cómo pueden estar seguros de que su propia gente joven no acabará adoptando esas ideas, especialmente si son expresadas por un hombre competente que las apoya y que es merecedor de respeto intelectual?

Como pueden ustedes haber deducido, la esencia del modo de vida en Utopía es que es racional. Los utópicos no piensan que conocen todo. Si pueden aprender de alguien, quieren hacerlo, y piensan que es particularmente inteligente aprender de sus enemigos. En la medida en que nadie que haya vivido en la atmósfera de libertad de Utopía querría vivir en ningún otro lugar, y en la medida en que los utópicos se adaptan perfectamente al cambio pacífico, están preparados para cualquier cambio que la discusión con las ideas de otras personas pueda acarrear.

Además, los utópicos no comparten el prejuicio tan de moda de que los jóvenes son meras hojas de papel en blanco sobre las que los profesores pueden escribir cualquier cosa que les apetezca. La vida familiar y religiosa en Utopía se supone que deja, y lo hace, su marca sobre la juventud. La preocupación de los utópicos no es que su gente joven acabe siendo demasiado receptiva a las nuevas ideas, sino que los efectos de la familia y la vida religiosa sean tan profundos que los jóvenes no sean nada receptivos a las ideas nuevas que les vayan llegando.

Finalmente, recuerden el tono y el contenido de la educación en Utopía desde la escuela primaria hasta la Universidad. El objeto de todo este sistema es entrenar a los jóvenes utópicos a valorar las teorías y los programas. Los utópicos están completamente deseosos de acatarlas por sus resultados. Una población entrenada de ese modo, con experiencia en asuntos prácticos, es todo lo sabia que puede ser la gente. Los utópicos creen que la gente sabia no hará elecciones propias de ignorantes. Los utópicos, por tanto, creen que si la gente, en su sabiduría, quiere un cambio, ese cambio es necesario y deseable.

Entonces la pregunta es si es posible tener una Universidad de Utopía sin tener utópicos. La respuesta parece que tendría que ser negativa. La educación es un sujeto secundario, dependiente. Sin embargo, miremos algo más de cerca la cuestión. Si concluimos que no podemos tener la Universidad de Utopía sin tener utópicos, debemos encontrarnos en una situación desesperada. Y es que, ¿cómo podremos alguna vez tener utópicos si no podemos producirlos a través del sistema educativo?

En primer lugar, ¿cuánto de utópico tiene que ser una persona para establecer el sistema educativo y la Universidad de Utopía? Aparentemente solo tienen que seguir la carretera hacia Utopía en este punto: tienen que querer llegar allí. Si eso es lo que quieren, decidirán que la clase de sistema educativo y de universidad que quieren son del

tipo que tiene Utopía. Estas instituciones han sido diseñadas para producir sabiduría. Un país que las quiere necesita solamente querer ser sabio.

La historia sugiere que las otras cosas que suele querer un país son riquezas y poder. También sugiere que ni las riquezas ni el poder son suficientes. En este momento Corea y la bomba atómica nos dan toda la evidencia que necesitamos. Ser rico y poderoso no es lo mismo que ser sabio. A no ser que un país quiera ser sabio, no será por mucho tiempo ni rico ni poderoso.

No creo que pueda defenderse que la educación es irrelevante. El ejemplo de Prusia tras las Guerras Napoleónicas y el de Dinamarca después de 1864 muestran que es posible lograr grandes resultados sociales y políticos por medio de la educación. También muestran que para un país es posible organizarse para tener una educación que no tuvo nunca antes y elevarse a sí mismo a un mundo espiritual diferente. Esto no quiere decir que el sistema educativo pueda lograr estos resultados de espaldas a la población o contra sus deseos. Lo que quiere decir es que si un país decide avanzar hacia un mundo espiritual distinto puede usar el sistema educativo tradicional para ayudarse a llegar allí. Un sistema educativo es un medio para lograr los ideales de una nación. La decisión sobre los ideales la hace el país, no el sistema educativo.

Los utópicos decidieron que querían ser sabios, y establecieron un sistema educativo y una universidad que les ayudara a convertirse en eso. Decidieron que lo que necesitaban era un sistema educativo que les preparara para la comprensión crítica de los asuntos importantes y una universidad que actuara como centro de pensamiento independiente. El contenido de su currículum, la organización de sus instituciones educativas y la libertad de sus profesores son consecuencias necesarias de su decisión fundamental. Aunque Utopía es un país perfecto, ningún utópico piensa que lo sea: no resulta sabio creer en la propia perfección. El sistema educativo y la Universidad de Utopía, en consecuencia, lejos de dedicarse a una auto adoración de la tribu se empeñan en lanzar la luz más clara posible sobre los problemas de la humanidad y sobre la conducta de Utopía en relación con ellos.

¿Es posible tener en los Estados Unidos, el más rico y poderoso de los países, el sistema educativo y la Universidad de Utopía? No, a no ser que la gente lo quiera. ¿Y lo quieren? Es difícil de decir. Creo que de una manera fundamental, de forma inconsciente, sí lo quieren. De forma fundamental e inconsciente todo el mundo en todos lados preferiría ser sabio a ser ignorante. Pero piensen en el costo de un viaje a Utopía. Piensen en el pensamiento, el esfuerzo y la reorganización drástica de nuestras instituciones educativas. La tarea más formidable de todas sería la de persuadir a los americanos a que crean que deberían querer convertirse en utópicos. El ejemplo de Prusia y Dinamarca sugiere que un concienzudo cambio de dirección solo sería posible en una situación de humillación nacional. Pero el progreso por medio de la catástrofe es una doctrina repulsiva: solamente un nihilista favorecería la catástrofe como medio de reforma social.

De todos modos sugiero que la inminencia de una catástrofe y el carácter insoluble de problemas como Corea y la bomba atómica serían suficientes para sacarnos de nuestra complacencia, para prepararnos para la pregunta de si las riquezas y el poder son suficientes, y para comenzar un viaje a Utopía.

Si podemos empezar, ¿qué nos mantendrá en el camino? Contesto: «El espíritu de nuestro país». Los valores más profundos de la tradición americana son los valores más hondos de Occidente. Y ellos son los valores de Utopía. La moción de Jefferson sobre la Universidad de Virginia debe ser considerada como la precipitada acción de un momento de ceguera en un político que cargaba con las cicatrices de una pesada lucha. Se encuentra apoyo a esta visión de su moción en todas sus enseñanzas desde la Declaración de la Independencia en adelante. Para Jefferson América tenía que ser Utopía. Ahora podemos darnos cuenta de que él no había pensado sobre qué tipo de universidad requiere Utopía. Pero podemos alcanzar nuestra propia determinación en este punto a la luz de la doctrina política que Jefferson nos ha legado.

Los artículos principales de la fe americana son el sufragio universal, la educación universal, la independencia de pensamiento y de acción como un derecho de nacimiento de cualquier individuo, la confianza en la razón como el medio principal por el que puede avanzar una sociedad. En la medida en que la gente americana ha olvidado o deformado estas ideas en nuestros días, es la medida en que se han alejado de su propio sendero. Este era el sendero hacia Utopía.

Cuando se escriba la historia de nuestra era, los últimos cincuenta años se verán como un mero periodo de transición en el que un país desarrolló de pronto una riqueza y un poder sobrecogedores, construyó el escenario para un amplio sistema educativo, cometió muchas aberraciones a causa del tamaño y la complejidad de sus proyectos y por la novedad de los problemas, pero siempre apreció las convicciones fundamentales que llegarían a florecer en la siguiente fase de su desarrollo. En esa fase se daría substancia a las formas, se proporcionaría dirección a las máquinas que habían sido construidas en esa época de transición dedicada a la construcción y expansión. Esa substancia y dirección pueden ser sacadas de los más profundos valores de América y la civilización Occidental.

En el largo y doloroso camino hacia Utopía la gente de América tiene su propia tradición, su genio propio, su propio espíritu, para que les guíe.

NOTAS

1. *American Way of Life.*

2. Sobre la historia de la Universidad de Chicago, cf. W. McNeill, *Hutchins' University: A Memoir of the University of Chicago, 1929-1950*, Chicago U.P., Chicago 2007; sobre los distintos rectores: *https://president.uchicago.edu/directories/full/history-of-the-office* (consultado el 25 de julio de 2017).

3. Explica la propia Universidad de Virginia que «la Junta de Visitantes se compone por 17 miembros nombrados por el Gobernador de Virginia y confirmados por la Asamblea General (…) El Rector y la Junta sirven como junta de gobierno de la Universidad de Virginia y son responsables de planificar a largo plazo la Universidad. Aprueba las políticas y presupuestos, y carga con la responsabilidad de conservar las tradiciones de la Universidad, incluyendo el Sistema de Honor. Se reúnen cuatro veces al año en sesiones abiertas al público en

las que el público no puede hablar». *http://www.virginia.edu/bov/* (mirado el 5 de agosto de 2017). En esta junta hay siempre, aparte de los 17, un estudiante y un profesor, pero que no pueden votar. Es decir, se trata literalmente de un 'organismo externo a la corporación', como indica Hutchins.

4. Texto de John Locke, publicado en 1689, en el que el pensador inglés expone su teoría del Estado, y que tuvo influencia decisiva sobre los Fundadores americanos y en pensadores ilustrados europeos como Montesquieu, Voltaire o Rousseau.

5. Texto de A. Sidney, publicado en 1698, en el que se oponía abiertamente a la monarquía absoluta. Escrito años antes de su publicación, le costó la vida acusado de traición al Rey.

6. Por ejemplo, en *https://www.archives.gov/founding-docs/declaration* (mirado el 26 de julio de 2017).

7. Conjunto de 85 artículos escritos por A. Hamilton, J. Madison y J. Jay en defensa de la constitución norteamericana y pidiendo su ratificación. Fueron publicados en 1788 y son un clásico de la Ciencia Política.

8 . Puede encontrarse en *https://archive.org/details/virginiareportof00virgrich* (mirado el 26 de julio de 2017).

9 . Puede encontrarse en *http://avalon.law.yale.edu/18th_century/washing.asp* (mirado el 26 de julio de 2017).

10. El texto, del 4 de marzo de 1825, puede por ejemplo encontrarse en *http://avalon.law.yale.edu/19th_century/jeffrep3.asp* (consultado el 5 de agosto de 2017).

11. Texto del 24 de diciembre de 1798. Puede encontrarse en *http://avalon.law.yale.edu/18th_century/virres.asp* (consultado el 5 de agosto de 2017).

12. Cf. *http://avalon.law.yale.edu/18th_century/kenres.asp* (consultado el 5 de agosto de 2017).

13. Movimiento en Estados Unidos durante el Siglo XIX por el que algunos querían acuñar monedas de plata de forma ilimitada, en la medida en que consiguieran el metal de las minas, hasta que en 1873 el Congreso eliminó el curso legal del dólar de plata.

14. Un estudio sobre el tema, K. E. Kemper, *College Football and American Culture in the Cold War Era*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago 2009. No era raro que se identificara la falta de interés por el *american football* con actitudes o actividades anti americanas (es decir, comunistas), o como una consecuencia de estas. Es decir, el fútbol –y el ser buen americano– definían externamente la identidad de la universidad (cf. o.c., p. 28). Hutchins eliminó el equipo de fútbol de las actividades de Chicago University.

15. Parece una referencia implícita muy clara a la figura de Sócrates, y las acusaciones que recibió, en la *Apología*: habla contra los dioses de Atenas, corrompe a los jóvenes con ideas que no les son familiares, se preocupa de temas teóricos y no del triunfo que enseñan a conquistar los sofistas.

16. Joseph R. McCarthy (1908-1957), siendo senador fundó el comité de actividades anti americanas. En 1950 se acuñó el término 'McCarthyism' para referirse a la 'caza' de comunistas, especialmente entre las clases intelectuales/cinematográficas del país.

17. Harold H. Velde (1910-1985) fue uno de los congresistas miembro del comité de actividades anti americanas entre 1949-1957.

18. Adlai Stevenson (1900-1965), abogado norteamericano que se enfrentó a Dwight D. Eisenhower en las elecciones de 1952 y 1956, representando al Partido Demócrata. Perdió en ambas ocasiones.

19. Listado escrito por James Madison en el que se especifican prohibiciones expresas a la actuación del gobierno, limitando su capacidad de coacción o la posibilidad de un poder totalitario. Esas 10 prohibiciones son conocidas como las 'Enmiendas'. Cf. *https://www.archives.gov/founding-docs/bill-of-rights-transcript* (consultado el 26 de julio de 2017).

20. Oliver W. Holmes (1841-1935), miembro de la Corte Suprema de los Estados Unidos (1902-1930), conocido por sus concisas opiniones, tendía al escepticismo moral y a dudar de la ley natural

21. Fred M. Vinson (1890-1953), elegido por Truman como Chief Justice de los Estados Unidos en 1946.

Créditos

Primera edición: 2018

Licensed by The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, U.S.A.
© 1953 by The University of Chicago. All rights reserved.
© 2018. Robert M. Hutchins
Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA)
Campus Universitario • Universidad de Navarra • 31009 Pamplona • España
+34 948 25 68 50 • www.eunsa.es • eunsa@eunsa.es
ISBN: 978-84-313-5584-5

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación, total o parcial, de esta obra sin contar con autorización escrita de los titulares del Copyright. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Artículos 270 y ss. del Código Penal).

EUNSA | Astrolabio
Tras la muerte.
Más allá del tiempo
Michael Stickelbroeck

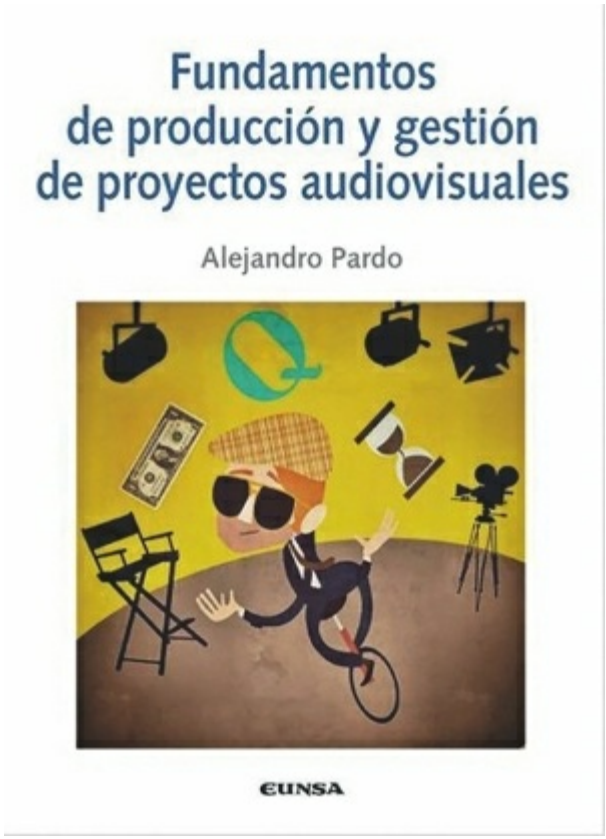
Tras la muerte. Más allá del tiempo

Stickelbroeck, Michael
9788431355852
100 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Todo hombre es consciente del paso del tiempo y de que él mismo envejece. Ve nacer y morir a otros seres humanos. Sabe que la humanidad existía antes que él y que existirá después de él, cuando él mismo ya no esté. Esta conciencia de la caducidad de la vida debe afectar a la comprensión que uno tiene de sí mismo. Precisamente la fe católica sobre el más allá ofrece un patrimonio de reflexión ineludible para configurar la existencia histórica personal.

Cómpralo y empieza a leer


Fundamentos
de producción y gestión
de proyectos audiovisuales
Alejandro Pardo
EUNSA

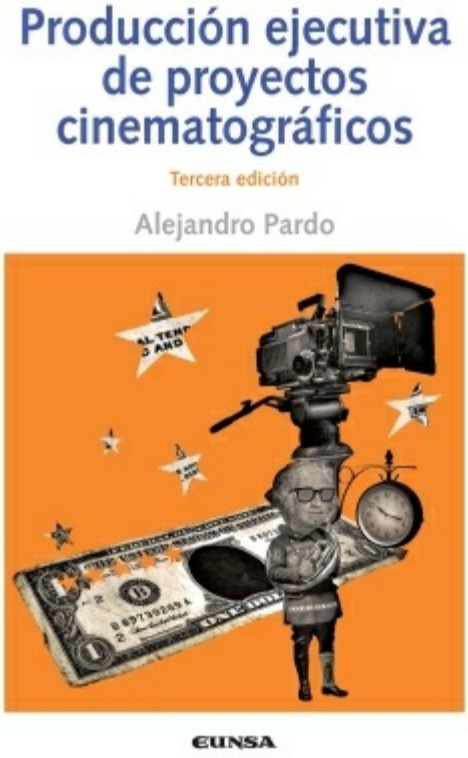
Fundamentos de producción y gestión de proyectos audiovisuales

Pardo, Alejandro
9788431355395
123 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

A lo largo de su primer siglo de vida, la industria audiovisual ha consolidado su saber-hacer (know-how) al ritmo de una doble dinámica: por un lado, un aprendizaje autodidacto, intuitivo, basado en la acumulación de experiencia y, por otro lado, un aprendizaje por emulación, adaptando el modus operandi de otras actividades empresariales basadas en la producción en serie. Este último es el caso de la dirección o gestión de proyectos (project management), disciplina que se ha ido incorporando paulatinamente al ámbito audiovisual. Al fin y al cabo, la producción no consiste en otra cosa que en la planificación, organización y control de un proyecto (sea un largometraje, una serie de televisión o un videojuego), mediante el equilibrio de las tres variables principales: tiempo, coste y calidad. El reto del productor no es otro que realizar el proyecto en el plazo previsto, dentro del presupuesto y con un determinado nivel de calidad. El libro aborda de manera sencilla y sintética las claves de la dirección o gestión de proyectos, con el objetivo de contribuir a formar productores con un grado mayor de competencia, de pensamiento estratégico y de eficacia en la gestión.

Cómpralo y empieza a leer


Producción ejecutiva
de proyectos
cinematográficos
Tercera edición
Alejandro Pardo
EUNSA

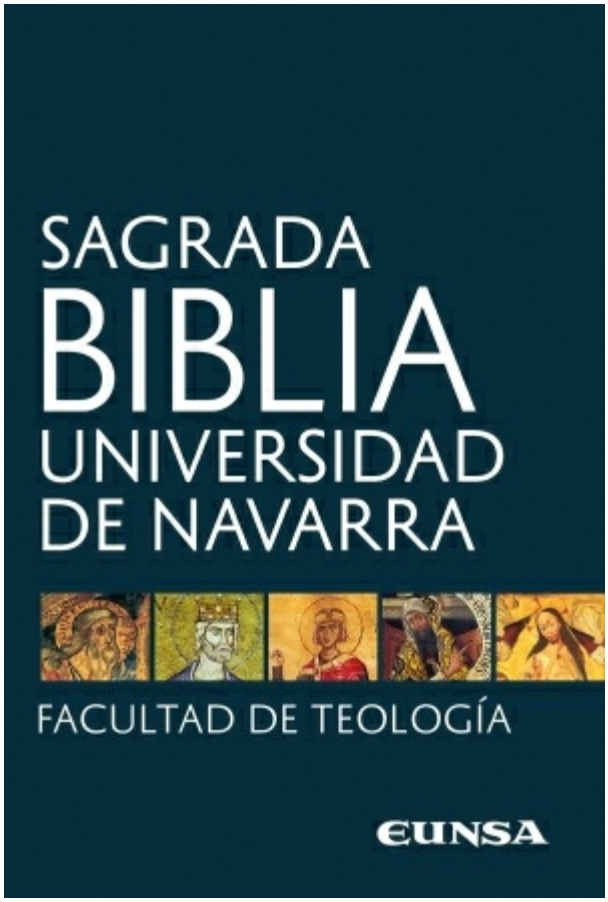
Producción ejecutiva de proyectos cinematográficos

Pardo, Alejandro
9788431355586
400 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La industria del cine ha sido posible gracias a los productores ejecutivos, principales promotores del proyecto cinematográfico, de cuya génesis son responsables y al que acompañan y ayudan a crecer, hasta convertirlo en la obra audiovisual destinada a la gran o pequeña pantalla. Para ello, necesitan un saber de tipo enciclopédico, que abarque cuestiones creativas, legales, económico-financieras y comerciales. Como empresarios creativos, sus decisiones están marcadas por un punto de vista estratégico y de gestión, basado en un entendimiento de la producción audiovisual como gestión de proyectos (project management) y como una tarea creativa. No resulta fácil conseguir el adecuado perfil de empresario creativo, sometido a la constante dualidad ente lo artístico y lo comercial, en una actividad marcada por el riesgo financiero y la incertidumbre de mercado. A lo largo de estas páginas se abordan las principales competencias básicas del productor ejecutivo como son la negociación de derechos, el desarrollo del proyecto, el plan de financiación y amortización, las modalidades de producción, los contratos y seguros, o el lanzamiento y explotación comercial de la película.

Cómpralo y empieza a leer


SAGRADA
BIBLIA
UNIVERSIDAD
DE NAVARRA
FACULTAD DE TEOLOGÍA
EUNSA

Sagrada Biblia

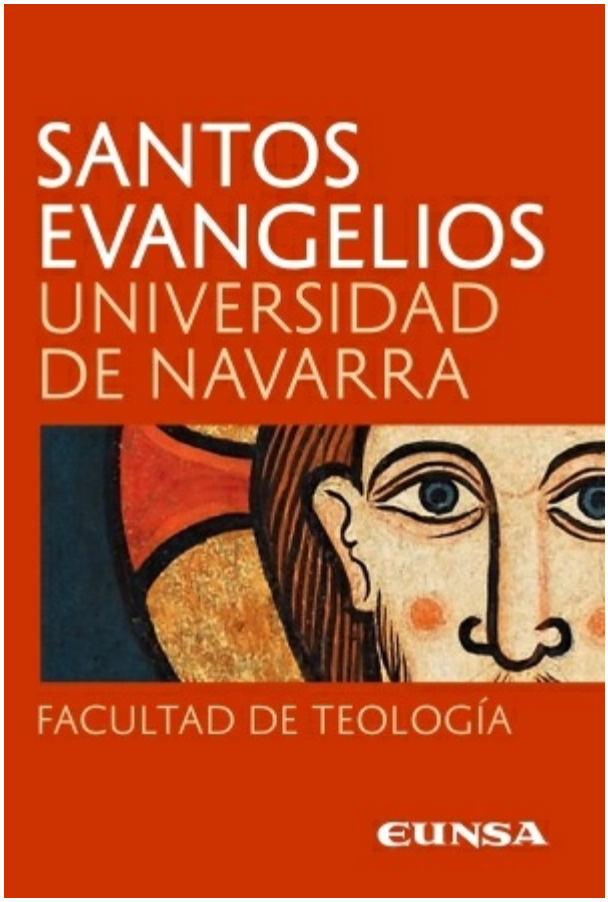
Facultad de Teología
9788431355623
6600 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Esta edición digital reproduce la edición impresa de la Sagrada Biblia en cinco volúmenes, conocida también popularmente como "Biblia de Navarra". La traducción, comentario y notas de la Biblia realizados por la Facultad de Teología de la Universidad de Navarra —hasta el momento solo accesible en papel— se ofrece ahora a un coste más económico, con posibilidad de mejoras y actualizaciones periódicas*. La edición de esta "Sagrada Biblia" se remonta al encargo que hizo san Josemaría Escrivá, Fundador del Opus Dei y primer Gran Canciller de la Universidad de Navarra, a la Facultad de Teología de esta universidad. El deseo del Fundador del Opus Dei era que la Facultad de Teología llevara a cabo una edición de la Biblia que ofreciera el texto sagrado en una cuidada traducción castellana, acompañada de abundantes notas y de oportunas introducciones que explicaran su mensaje espiritual y teológico. La traducción castellana está realizada siguiendo las orientaciones del Concilio Vaticano II (Dei Verbum, n. 22) a partir de los textos originales. En los libros del Antiguo Testamento que se nos han conservado en hebreo, el texto masorético ha sido traducido atendiendo a las lecturas propuestas por la edición crítica de Stuttgart (Biblia Hebraica Stuttgartensia); para el texto hebreo del Eclesiástico se ha tenido en cuenta la edición de P.C. Beentjes, The Book of Ben Sira in Hebrew. Los textos que no figuran en la Biblia hebrea y que han pasado a la Biblia cristiana a partir de manuscritos griegos han sido traducidos de la edición de Göttingen. Para el Nuevo Testamento se ha utilizado la edición crítica de Nestle-Aland27, Novum Testamentum Graece, Stuttgart 1994. Cuando los manuscritos, tanto hebreos como griegos, presentan diferencias textuales notables hemos seguido preferentemente la opción tomada por la Neovulgata. La presente edición no incluye el texto latino de la Neovulgata que se ofrece a pie de página

en los volúmenes en papel.

Cómpralo y empieza a leer


SANTOS
EVANGELIOS
UNIVERSIDAD
DE NAVARRA
FACULTAD DE TEOLOGÍA
EUNSA

Santos Evangelios

Universidad de Navarra
9788431355661
1526 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Edición digital de la Santos Evangelios a cargo de la Universidad de Navarra. – Introducción a cada Evangelio. – Comentarios a todos los pasajes. – Apéndice con las referencias del antiguo Testamento en el Nuevo, glosario de medidas, pesos y monedas, las fiestas del calendario judío, etc. – Anexo con la relación de autores, documentos y obras citadas en los comentarios. – Para encontrar rápidamente cualquier pasaje dispone de un Índice Rápido, un Índice General y enlaces a los capítulos de cada libro. – Mapas a todo color. – Este ebook contiene más de 2.000 enlaces internos para facilitar la navegación.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Agradecimientos 3

Estudio Introductorio. Educación y utopía: la perspectiva de Hutchins 4

1. Realismo e idealismo: entre Laputa y Lagado 5

a) ¿Qué es un hombre cabal? 5

b) Los viajes (académicos) de Swift: Laputa 6

c) Los viajes (académicos) de Swift: Lagado 7

d) Hacia la multiversidad 8

e) Fragmentación: entre lo banal y lo extraño 10

f) La dimensión administrativa 13

2. La vida de un utópico 17

a) Infancia y juventud 17

b) Estudiante y Secretario en Yale: las artes liberales 18

c) University of Chicago: la alma mater 20

d) The Higher Learning in America: un proyecto educativo 21

e) La gran conversación 25

f) Navegar entre tormentas 27

g) Un príncipe en el exilio 32

3. Sobre The University of Utopia 39

Bibliografía 43

La Universidad de Utopía 47

Introducción a la segunda edición 48

Prólogo 50

I. Industrialización 51

II. Especialización 63

UNIVERSIDAD DE COLORADO DIVISIÓN EXTENSIÓN 78

III. Diversidad Filosófica 79

IV. Conformidad Social y Política 93

Créditos 109