



Martha C. Nussbaum **Sin fines de lucro**

Por qué la democracia necesita de las humanidades

discusiones

katz

MARTHA C. NUSSBAUM, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, traducción de M. V^a Rodil, Katz editores, Buenos Aires y Madrid, 2010, 199 pp. ISBN 978-84-92946-17-4. (*Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton UP, 2010).

AUNQUE sólo fuese por hacerse eco de un drama que, desgraciadamente de forma silenciosa, sucede en nuestra cotidianidad educativa, como alumnos, padres o maestros, habría que agradecer la contribución en principio poco condescendiente de Martha Nussbaum a lo que está ocurriendo. Que las humanidades van a la baja parece incontestable. Menos alumnos, menos inclusión en los programas universitarios, menos ayudas estatales, menos reconocimiento social, con excepción de aquellos casos, restringidos en su contenido y contados en su número, en que se haya probado su “utilidad” para reforzar el poder de la técnica y el alcance de su impacto. Es decir, en aquellas ocasiones en que resulta patente su ayuda para la “venta” del producto (o de la propuesta) o, también, su favorecimiento de cierta maleabilidad, habida cuenta de la rapidez y peso de la historia también en el ámbito del mercado. Empresarios, pues, menos rígidos, con “mayor clase” para un mundo de consumidores globalizados, a los que no gusta verse tratados de forma serial, ni, menos aún, dando por supuesta su incultura.

El hecho en sí mismo resulta inobjetable. Y, ciertamente, Nussbaum no desciende en dirección al corazón del problema hasta ese punto en que uno puede reconocer las “excepciones” de que hablaba. Las cuales, como habrá reconocido cualquiera, no son sino la confirmación

de la regla y muy ingenuo resultará —no es en absoluto el caso de la autora— quien vea en ellos un signo de recuperación o un principio de esperanza, por parte al menos de aquellos que, más allá de la estrechez del concepto de “humanidades”, damos un paso más y hablamos sin tapujos de Teoría, de “nuestro derecho a la teoría” (Alain). Algo de esto atisba la autora cuando contempla cómo en la Inglaterra de Thatcher y Blair se refunde la especialidad de Filosofía con algo “más útil” como puedan ser las Ciencias Políticas. O al recordarnos a aquel solicitante espabilado de una beca, el cual, faltándole sólo seis palabras para completar el máximo permitido en el formulario, decidió que distribuiría seis veces a lo largo de la solicitud una sola, aunque de indiscutible calado: “Empírico”. Sobra decir que la ganó.

No se trata de una tendencia localizada. Su dimensión es ilimitada y las dos experiencias más referidas en este libro, presumiblemente aquellas que la autora conoce mejor, la estadounidense y la hindú, aun con todas las distancias, presentan asombrosas coincidencias. Incluida su tradición, jalonada por dos gigantes pedagógicos como son Rabindranath Tagore y John Dewey. Auténticos apóstoles, cada uno a su manera, de cosas, aparentemente admiradas de forma unánime, como el activismo educativo, el rechazo del aprendizaje mecánico-memorístico, la incorporación del juego (como primera piedra de lo que pronto habrá de ser gozo de las artes), la no claudicación contra la ingestión de letra muerta... y tantos otros objetivos que, de tan invocados, se suelen tomar como efectivamente conseguidos, o al menos en vías de consecución, mientras suscitan un acuerdo sin fisuras. Este libro, como la mayoría de su género, dotados del mismo grado de honradez, no

baraja ni siquiera la posibilidad de que todo hubiese sido desde el principio un malentendido, intencionadamente utilizado por los más pillos.

Sin embargo, creo que con las dimensiones que está tomando —y va a más— el problema, no deberíamos desechar ya esta posibilidad. Creo no equivocarme al decir que cualquiera de los portavoces educativos, incluidos los directamente responsables de esta situación, no tienen dudas acerca de la aplicación de aquellos ideales *a su manera*. ¿O es que acaso no puede interpretarse el empuje de la educación hacia las enseñanzas profesionales como en *cierta* coherencia con el activismo? ¿Y no es este también el sentido profundo de decisiones, de la educación española en este caso, de crear asignaturas tan *prácticas* como Plástica (en vez de contacto efectivo con la Historia del Arte), Tecnología (como materia independiente de la Física y de su laboratorio de prácticas), FOL (Formación de la Orientación Laboral, en lugar del refuerzo de conocimientos del mundo empresarial con ayuda de la Historia, la Economía, la Sociología y, aún más: de la Psicología profunda), de la Música (centrada en el dominio elemental de un instrumento, la flauta en general, aunque el aprecio por la música no crezca ni siquiera un ápice? ¿Quién puede decir que no responda a *cierta* aplicación activista, ni que los resultados no sean decepcionantes, ni, aún menos, que funcionen como base de estudios posteriores o de intereses vitales que duren cuanto lo haga el futuro del destinatario?

Quizás el fundamento del error estribe en un uso interesado de las categorías temporales al que la Escuela (y no hay más escuela que la escuela moderna), en todas sus variantes: históricas, económicas, geográficas etc., nunca ha podido sustraerse. Su tiempo era el Futuro y el presente sólo un vehículo a su disposición. Las ideologías más opuestas, al menos sobre el papel y con contadas excepciones, jamás osaron discutir que la tarea de la escuela fuera, en lo esencial, la de preparar para el futuro. Ahora bien, cuando son tantas las bocas que dicen una misma cosa, no es preciso ser un lince para adivinar que algo falla o, en su caso, que descansa en una imprecisión calculada. Por lo pronto, que la esperanza en el futuro, sea tan desconsiderada para con el pasado. Tanto como para, aun sin decirlo, suponer que antes de estas bellas palabras se extendiese, desde la aparición del *sapiens sapiens* y hasta la aparición de los ideales activistas, la barbarie educativa. Lo cierto, en cambio, es que aquello a lo que los pedagogos modernos más interesantes se opusieron fue a algo que había tenido lugar en una primera etapa de gestión educativa por parte del Estado, el cual, las más de las veces y casi necesariamente, acabó heredando lo peor de la gestión anterior en manos de las iglesias. Esto, empero, no significa que toda la cultura crecida antes de la aparición de la escuela moderna, ni aquella otra nacida al abrigo de las instituciones eclesiásticas, sean necesariamente fruto del sofocamiento imaginativo, de la censura intelectual, del aprendizaje mecánico de la memoria, asimilada a la pura repetición desprovista de conciencia. Significa que fueron los *activistas* quienes se obligaron a creer en una reducción tan burda, la cual sin embargo, para ellos presentaba la ventaja de abrirles un futuro despejado, después de haber diseñado un pasado a su medida.

Lo contrario hubiese supuesto, qué duda cabe, mayor ecuanimidad, pero también un alud de problemas para la popularización del activismo y, sobre todo, para su descarada utilización política y propagandista, que no es, ni de lejos, la intención de los grandes nombres invocados en este libro. Pero, por otra parte, la misma Nussbaum reconoce que de su lectura no se desprende necesariamente una propuesta práctica. Y esto, sumado por una parte a la habilidad del burócrata propagandista, y por otra a cierta desgana frente a lo trágico histórico-político que desde siempre ha caracterizado el desarrollo del discurso pedagógico (o “pedagoga”),





sienta las bases para un equívoco de consecuencias nefastas. Y, desde luego, no es nada desdeñable, entre tanta “neutralidad” de los pedagogos para con los políticos, que Nussbaum exhiba su decepción ante el hecho de que el Nehru poeta desapareciese y se negase frente al Nehru político educativo; ni ante el hecho de que la presidencia Obama no contenga signos creíbles de cambio respecto al tecnicismo e “impactismo” reinantes. Estamos acostumbrados más bien a que los intelectuales, aún aquellos humanistas (independientemente que sean de ciencias o de letras, de derechas o de izquierdas), alguna vez críticos con la corriente dominante, al presentárseles la oportunidad de ejercer políticamente, se caractericen por no destacar en absoluto y se limiten a pasar con más pena que gloria. Hasta el punto que, al menos en España, gocen del privilegio de que nadie les exija ni siquiera una mínima coherencia, entre aquello que una vez representaron y lo poco que hicieron cuando podían.

Ahora bien, cabía, sin que ahora quepan excusas para no hacerlo, haber ido más allá de constatar lo que hace demasiado tiempo viene siendo un fraude, incluso para anticiparse en el futuro a aquellos otros fraudes que, sin duda, ya se preparan de forma apenas clandestina. Un ejemplo: ¿es de recibo, a estas alturas de la función, no albergar serias dudas acerca de lo que pueda significar “educación personalizada” cuando tantas veces hemos visto que en manos de los burócratas significa simple y llanamente “sacrificio de contenidos”? Seguramente, Nussbaum no haya oído hablar del francés Alain, que a principios del siglo XX exigía la preservación de unos contenidos no al margen, pero sí por encima, de lo que sucede fuera del aula, en nombre de la humanidad del alumno, independientemente de su origen social o económico. Pero en cualquier caso, intuyo que la personalización y despersonalización de Alain, no la dejaría indiferente, ni la vería, necesariamente, como algo contrario a su humanismo. Distintas tradiciones, ciertamente. Pero unas más aptas que otras para hacer frente común contra el actual embrollo de significados, con que fácilmente se nos da a diario gato por liebre. El mejor e incorregible optimismo americano frente a la madurez precavida del europeo. En cualquier caso, aun con sus limitaciones, no es el menor mérito del libro de Nussbaum que la frontera entre ambos no sea intransitable.

Uno de los transmisores lo constituye el hecho de que Alain fuese la mayor parte de su vida un profesor de secundaria auténticamente vocacional, mientras que, a su vez, algunos de sus mejores elogios Nussbaum los reserva para la institución de secundaria a la que asistió. Con lo cual, y a pesar de que a lo largo del libro reitere su preferencia por la metodología y funcionamiento de la tradición universitaria norteamericana, me permito deducir que, de alguna manera, ambos lamentarían la pérdida de algo esencial con el paso a la enseñanza superior. Quizás —algo de esto se puede inferir de la lectura— se trate de la desproporcionada separación, por no decir: indiferencia, entre las actividades docente e investigadora.

La primera absorbiendo —y siendo presionada para ello por parte de la burocracia educativa— la práctica laboral del docente de secundaria. Al permitir el paréntesis docente, y aún así sólo en contadas ocasiones, no exentas, por otra parte, de favoritismo y arbitrariedad en su concesión, sin otra justificación que la de rescatar a los “amigos” de la pizarra, con motivo de alguna motivación “pedagógica”, cual redacción de libros blancos, confección de unidades piloto de futuras materias o programaciones etc., instrumentos, en cualquier caso, para mantener el espíritu de *distracción* y la *mala conciencia* de quien efectivamente pisa el aula. Personas, en muchos casos, de reconocida experiencia y probidad, después de una vida entregada a la enseñanza, expuestas constantemente al dedo acusador de teóricos (?) desaprensivos. Por otra parte, infieles a las propias teorías. En este sentido, no resulta nada extraño



ver cómo hay quien “evoluciona” desde una adhesión al activismo más o menos sincera, en tanto que compromiso con que el alumno construya los conceptos antes de aprenderlos mecánico-memorísticamente, a un activismo comprometido, por el contrario, con la distracción y entretenimiento del alumno que logra olvidarse de quién es, de su situación en el mundo y de sus verdaderos intereses, acordes con el momento de su crecimiento, mientras obedece mecánicamente... hasta completar la ingestión de lo exigido en el temario. A favor de este teórico juega, en cambio, su empirismo indeleble: en estos tiempos ¿quién se le opondrá habiéndose, por su parte, limitado a enmendar lo que no funciona, a aplicar el tanteo verdad-error.

Sólo que para entonces, ya habrá puesto buen cuidado en reservar para sí mismo la exclusiva en la realización de experimentos. De una administración a otra, incluso de un a otro color político, se repiten con asombrosa frecuencia unas mismas caras y, lo que es peor, idénticos comportamientos. Por otra parte, y como prueba de lo que digo, un estudio comparativo de los libros de texto desde la transición hasta la actualidad, arrojaría datos sorprendentes por lo que a simplificación de contenidos se refiere. La cual —desde luego echándole mucha voluntad, pues a nadie se le escapa lo complejo que es el mundo— podría disculparse. De no ser porque las más de las veces, la simplificación atraviesa la línea que la separa de lo banal y de aquello que, por consiguiente, es causa pura y llanamente de aburrimiento. Esto último es lo que toda la pedagogía moderna trató de conjurar y donde, pues, más se constata su fracaso. De todas formas, la experiencia nos demuestra que en este campo todavía queda por recorrer un camino a peor, que además es infinito, y que no es otro que el de la persistencia en el error, sostenido muy probablemente por el viejo proverbio de “más vale lo malo conocido...”. Sin embargo no es menos verdad que los pedagogos y sus aliados políticos no consintieron la continuidad de los presuntos males conocidos de la tradición y es sólo a los errores actuales, nacidos de la revolución por ellos impulsada, a los que prestan todo su apoyo. Quizás esto constituya la prueba fehaciente de lo mucho que, a pesar de toda la verborrea, para los políticos resulta irrelevante el problema educativo, debido a sus escasas posibilidades de lucimiento y excelencia a corto plazo. Cosa que, por otra parte, en privado, no es nada difícil que reconozcan.

En cualquier caso, se da por supuesto que quien estudió matemáticas o historia ha dejado de ser en primer término un matemático o un historiador, para pasar a ser un pedagogo a las órdenes de la administración y a merced de las modas y vientos que corran en cada momento. En nuestro contexto he visto —y es una tendencia al alza— cómo profesores de matemáticas impartían teatro pretextando una hasta entonces no reconocida afición, o a profesores de literatura hacerse cargo de los audiovisuales en función de la arbitraria decisión administrativa que los adjudicaba a las distintas filologías, mientras que compañeros de otras especialidades que, sin embargo, habían cursado el ciclo completo de estudios audiovisuales y habían recibido sus títulos correspondientes, eran rechazados sin más. Ante casos como éste, comprendo a quien maldiga la pretensión de que exista un “lenguaje” audiovisual. Quién sabe: si la decisión se hubiese tomado en otros tiempos en que no vestía tanto subirse al carro del llamado giro lingüístico...

Hace casi cincuenta años, H. Arendt ya denunciaba la costumbre que se había afirmado en la escuela americana de confiar las clases a personas que iban pocas horas por delante de sus alumnos en cuanto a conocimientos. Lo importante aquí no es que se trate de un error más o menos disculpable y enmendable llegado el caso. Lo importante es que se trate de la consecuencia lógica de la sustitución de los contenidos por el entretenimiento y del maestro por el mantenedor. No puedo, en este punto, pasar por alto a un personaje del que me hablaron, en mis comienzos, com-



pañeros mayores que yo, que lo conocieron y trataron. El sujeto en cuestión nunca consiguió el estatus de funcionario y como suele suceder (con excepciones) en nuestro sistema, en que la permanencia en el puesto de trabajo, independientemente de los resultados y calidad obtenidos, está garantizada, con el paso de los años, vio como se reducían las posibilidades de elección de las materias y cursos a impartir. Adoptó entonces el lema siguiente: “Dame un libro de texto y te impartiré cualquier asignatura”. Hoy debería ser considerado el ideal tangible de aquello que los burócratas reclaman. Creo, además, que sobran pruebas de que la supremacía de lo “pedagógico” constituye la perfecta coartada teórica para convertir en recuerdo al profesor especialista, con aspiraciones profesionales legítimas, dentro y fuera del aula.

Quizás pueda parecer inoportuna esta detención en anécdotas domésticas, dado que el caso español ni siquiera se nombra en el libro de Nussbaum. Sin embargo en muchos aspectos está impregnado por el espíritu de algunas de las mismas tendencias aquí denunciadas. Particularmente dos cuyo tratamiento me parece particularmente encomiable en esta obra: la ausencia del deseo en el ámbito de la actividad educativa -como si fuese la auténtica prueba del trabajo bien realizado- y la artificiosa transposición de métodos selectivos y operativos propios de las ciencias naturales y de las enseñanzas profesionales, al ámbito de estudios humanísticos. La cual va desde la determinación del trabajo en función o no de la concesión de la beca, la exigencia de incluirse en un equipo y proyecto de investigación y otros requisitos formales, que sólo quien vea el asunto desde fuera creerá que pueden aceptarse, o sortearse, sin afectar seriamente la creatividad de la idea ni su oportunidad en el tiempo, ni, aún menos, sin dañar el proceso de constitución de una personalidad. Dado, además, que estas tendencias pueden ser apreciadas por cualquiera, en muchos otros países de los que han centrado la atención de la autora, aunque por su parte ofrezca muchos signos de la extensión del problema, al aludir al caso español, creo no hacer otra cosa que avalar su hipótesis y aportar pruebas, rayanas en ocasiones con lo grotesco, de la gravedad.

Volviendo, pero, a la polaridad, la investigación es, a diferencia de la docencia, la pieza más codiciada entre el profesorado universitario, aquello que, a diferencia de lo que ocurre en secundaria, otorga reconocimiento y prestigio, además de ser valorada en los concursos promocionales y liberar o disminuir sustantivamente la carga docente. No es difícil observar, sobre todo en los departamentos científico-naturales, hasta qué punto la docencia es el recurso reservado a aquellos alumnos que, aun perteneciendo al restringido número de los destinados a permanecer en el ámbito académico superior o, como se suele decir, “a quedarse en la casa”, son sin embargo menos brillantes. Independientemente de la funcionalidad de esta norma no escrita para determinados estudios, es evidente que contraviene uno de los valores más antiguos de la tradición occidental, aquel que hacía culminar la investigación en la docencia, tal como sucede magistralmente en los diálogos platónicos, en lo que la *paideia* no es un añadido a la *epagogé*, sino que aquélla acaba siendo la plenitud de ésta. Los diálogos pierden inmediatamente buena parte de su encanto si leídos como mera exposición de algo que subsiste perfecto y acabado en otra parte, que no es precisamente el mismo proceso de transmisión.

Hasta cierto punto para la autora, la progresiva bifurcación entre docencia e investigación se ve relativamente reducida en la tradición americana de seguimiento personalizado y corrección de los trabajos del alumno por parte de su profesor universitario. Mientras que, en su opinión, en Europa continua vigente la figura del profesor lejano que habla para una multitud masificada y cuyo contacto con el alumno se reduce a la lectura de un examen estandarizado al final del curso y a la inscripción de una calificación.



De hecho, es contra este tipo de examen, enmarcado empero dentro de un peligroso conjunto de prácticas regladas y “objetivas”, que se posiciona de forma más contundente. Aunque se le escape que éste sea, precisamente, uno de los recursos más manidos en la práctica por parte del activista facilitador, convencido de que con más pedagogía, con más “saber enseñar” se ayuda a la solución. En realidad, esta práctica, tradicional en la secundaria, más pobre aunque actualmente en franco avance en la superior, otra cosa no hace sino restituir con todos sus peores derechos el pasado —denunciado por la autora y por sus autores de referencia— de la enseñanza mecánica, alarmantemente simplificada, privada de toda la ambigüedad y claroscuros propios de todo lo vivo. Además de inducir al convencimiento de que todo está dicho y poco queda por añadir. Por no referirme a lo escasamente que pueda conectarse con el proceso de formación del alumno, antes como ser humano que como alumno. No digo que sea la única interpretación posible del término “Activismo”, pero, desde luego, resulta abrumadora la multitud de datos que demuestran hasta qué punto los burócratas y sus reformas se han decantado abiertamente por esta vía. En este sentido, la autora debería preguntarse, con inevitable desconfianza, por la convergencia de su tradición, en sus peores aspectos, con algunos términos y personas con quienes se siente solidaria.

Más aún cuando el psicoanálisis —a diferencia de la ofensiva no diré ya contraria a él, sino, más específicamente para lo que nos interesa en este momento: contra su aportación a la antropología filosófica y cultural del siglo XX— no se rehuye e, incluso, con las reservas propias de quien no quiere identificarse con el conjunto pero tampoco desinteresarse, muestra su coincidencia con Winnicott, al hacer suya su explicación, entre otras, del origen de la repugnancia, como una de las salidas posibles del proceso de formación del individuo y de constitución del *self*. Caminos determinados por la esencial fragilidad humana y, por tanto, expuestos constantemente a la recaída y al error. La autora no ignora lo que esto significa para las Humanidades, pues, educar no es sino ayudar a superar el narcisismo omnipotente del comienzo de nuestra vida y abrirse al reconocimiento de la existencia del otro. A sabiendas, siempre, de que las puertas hacia la regresión, el narcisismo y el rechazo del/lo otro pueden reabrirse en cualquier momento y nada invita a pensar que ninguna victoria en este campo pueda presumir de definitiva. Nussbaum encuentra aquí lo que, sin duda, cree un buen argumento para el mantenimiento y restitución de las humanidades, más aún desde una perspectiva pragmatista, que está en su propia tradición. Ahora bien, ni para el pragmatismo ni para nada en este mundo, existe la detención en el tiempo y creo que Nussbaum se ha quedado en una fase, llamémosla, conciliatoria, del Pragmatismo. La cual podía albergar ilusiones acerca de su papel restañador del saber humano, después de la no menos asumible, en términos pragmáticos, ola de especialización científica. Ahora bien, la especialización nunca fue una cuestión meramente teórica, sino una plena demostración de ejercicio del poder. En consecuencia, el intento de frenarla, o mejor: de exigirle equiparación, errará inevitablemente en tanto sea considerada una mera equivocación imputable a colegas, bienintencionados en el fondo y “deseosos de buscar solución a los problemas y retos del hombre de hoy”, cuya falta mayor haya sido la de ceder al embrujo del “impacto”, expresamente asimilado por Nussbaum a “impacto económico”. Con lo cual —creo que cabría deducir— casi con la misma voluntad de servicio y colaboración, sólo que esforzándose por disminuir el peso de lo económico, podría imaginarse un mejor futuro para las humanidades.

Ciertamente, de forma cada vez más visible, los intentos modernizadores no sólo no han conseguido detener, sino que en ocasiones consciente o inconscientemente han impulsado, la burda asimi-



lación de metodologías propias de estudios técnicoprofesionales —no necesariamente científicos como tantas veces se dice— a los estudios humanísticos. Desde la selección del profesorado (pues es muy dudoso que los miembros de las comisiones seleccionadoras se tomen el tiempo de leer los trabajos aportados) al tipo de exámenes cada vez más cercanos a la simple prueba objetiva más que menos estandarizada (incluso a veces con el libro de respuestas que ofrecen las editoriales), aunque cómoda para justificarse ante los alumnos, la administración y, sobre todo, en el caso de la escuela media, ante los padres, convertidos, en algunos países como España, en parte inherente de la dirección del centro, además de auténticos interlocutores con la administración superior.

La técnica al servicio del futuro de la familia. Una institución de incierta continuidad que, sin embargo, en su uso escolar, se permite ignorar cualquier atisbo de duda sobre su propio futuro. Todo esto, en su conjunto, no responde, al menos en primer término, a criterios economicistas. Tranquilizar a las familias, prolongar artificialmente la ilusión de que los jóvenes, en todos y cada uno de los aspectos de su existencia, continúan en nuestras manos, no sólo es indiferente al beneficio o, en ocasiones, a la rapiña económica, es que, incluso, puede contravenirla. En mi opinión, son otros los factores que han llevado a fiscalizar minuciosamente todo lo por venir en el ámbito educativo. Se trata de una decisión abiertamente política. Una más, aunque decisiva, para contribuir al sustento de esta democracia liberal y oligárquica, reconocible en cualquier lugar del mundo rico —por supuesto, mucho peor para el resto— en que la clase política nada desea menos que compartir su privilegio en la adopción de las grandes decisiones y que en este sentido, puede incluso abogar por un paquete de medidas sociales. Siempre que el supuesto beneficiario —por descontado— no exija parte alguna por lo que a decisiones políticas se refiere y, en contrapartida, abrace gustoso la causa del bienestar en exclusiva, marginando el fundamento, las razones y la lucidez de los propios puntos de vista.

A su manera, al vincular democracia y humanidades, Nussbaum lamenta la exclusión de éstas. Aunque al faltar el planteamiento político y, más bien, decantarse bastante acriticamente hacia la identificación con la tradición propia de educación generalista previa a la especialización, se queda indefensa ante el alud de críticas que, de continuar su discurso le caerían encima procedentes —a tenor de la experiencia vivida en España, de forma particularmente significativa— de círculos encuadrados en cierta izquierda y cierto progresismo. Quiriendo ser bienpensado y sin excluir motivos más abyectos en que ahora no me puedo detener, creo que es innegable que la izquierda de las últimas décadas no ha encontrado rival en su voluntad por reducir, cuando no anular, el peso de las humanidades en el curriculum. Quizás tratando de no romper con su tradición igualitarista, y ante la indiferencia de la derecha que no podía sino ver toda la operación con cierta simpatía. Lo cierto es que de las interpretaciones que de la expresión “Igualdad de oportunidades” pudiesen seguirse, se ha escogido aquella, enormemente restringida en su ambición, que la lleva a la simple equiparación entre estudios teóricos (me parece más adecuado este término a la vista de las medidas que se van tomando) con los estudios técnico-profesionales. O si se quiere: equiparación entre formación teórica con vocación de integralidad y aquella instrucción para el ejercicio de una habilidad técnica de indudable utilidad inmediata. No hace falta que la disputa tenga lugar entre partes tradicionalmente consideradas enfrentadas, por ejemplo, la escuela y el taller. Puede hacerlo dentro de lo que tradicionalmente se consideró “escuela” y más concretamente en la enseñanza del inglés que, aún más de lo que ocurre con la escasa presencia en nuestras escuelas de otros idiomas, se inclina exclusivamente por la lengua sin apenas atención a la literatura.



Nussbaum recuerda con cariño a la profesora francófila que animaba a sus alumnos a representar a Ionesco. Nada de esto ocurre en la actualidad en las escuelas, al menos públicas, españolas. Y el hecho en sí mismo resulta significativo de la clara apuesta por lo “útil” y lo irrelevante que resulta el papel *erótico* (deseante) que las humanidades podrían representar. Está claro, por otra parte, que Nussbaum apuesta por una restitución de las humanidades, la cual —dejando al margen el hecho de su dificultad habida cuenta de la demanda social imperante— poco podría hacer si de un lado no nacen de una necesidad al menos vislumbrada por parte del alumno, mientras que éste es obligado a memorizar contenidos, aduciendo como única razón la necesidad de superar un examen. Y de otra, si no afectan a la “humanidad” inherente a las ciencias supuestamente destinadas a la consecución de lo útil. Sin la revisión profunda de estos dos supuestos, que ni siquiera los reformadores han abordado jamás en serio, dudo mucho que el retorno de las humanidades pueda pasar de ser una mera vocación, destinada a estrellarse contra la realidad. Mientras que continuaría viva la ficción de que todo ha sido un error, debida a unos políticos seducidos por criterios meramente economicistas, esperando que volviese la sensatez una vez pasada esta ola de continuados desastinos. Sin embargo, mucho antes de que los políticos actuaran, la Historia y la Filosofía —fundamentales, en mi opinión, para que resplandezca el valor de cualquier otra materia— ya se enseñaban mal y estaban lejos de despertar afecto. Con toda probabilidad la razón estribaba en que nunca se asumió aquello que, por otro lado, muchos profesionales de la mejor pedagogía no dejaban de advertir: que estas materias no se aprenden si de alguna manera, aún siendo corta la trayectoria vital de nuestro alumno, no se *las hace*. Pero no nos llamemos a engaño. Esto poco tiene que ver con la propuesta vacía del “aprender a aprender”, que, como sus predecesoras “la letra con sangre entra” o la memorización mecánica, han presentado siempre el valor del saber y sus contenidos como extraterrestres llegados para perturbar la existencia, más o menos ignorante, pero feliz y completa del niño, del joven o del adulto.

Y esto es una falacia de consecuencias incontrolables, basada en la ocultación de que el ser humano, joven o adulto, está siempre en la encrucijada entre su realidad y su deseo. El proceso educativo sólo puede aspirar a algún tipo de éxito si no da por supuesto que cualquiera se conforma con lo que es. Sólo quien, aun no estando para nada en situación de conflicto consigo mismo, mantiene la esperanza en el futuro y la curiosidad por el mundo, más allá de su realidad inmediata, está en disposición de desarrollar alguna complicidad con los contenidos educativos. Lo cual poco tiene que ver con el imperativo, culpabilizante en sí mismo, dirigido a los enseñantes, de “interesar a los alumnos”, mientras que, como vio tanto W. Gombrowicz en *Ferdydurke* y glosó R. Schérer en *Émile perverti*, en nombre de la moral, de la objetividad, de la utilidad o de la premura, se nos obliga a ignorar —y este olvido se convierte en condición *sine qua non*— los deseos de mundo, futuro y vida de quien, como educadores, tenemos delante.

Quiero pensar que cuando Freud, como nos recuerda Castoriadis, se refirió a la educación como una de las tres profesiones *imposibles* (siendo las otras dos la política y el psicoanálisis) pensaba en la extrema dificultad que supone siempre interferir para otorgar forma y palabra a los deseos de otro. Indudablemente el riesgo de exceso o de defecto existe siempre. Pero no es con reglas externas al propio ejercicio —que otro objetivo no tienen sino el de contener a dos interlocutores cargados de desconfianza mutua y que se ven a sí mismos como contendientes— que pueden abordarse los problemas. Sin la asunción de ese punto trágico y si aún nos queda algo de sinceridad, resultará inevitable que una y otra vez nos topemos con algo recogido por otros dos americanos. Uno es Gore Vidal, que escribió: “En las escuelas actuales —las de los ricos, claro está,



nada muy allá para el resto— saben mejor *cómo* enseñar; su único problema es *qué* enseñar”. Dejando a un lado la diferencia entre escuelas de ricos y las del “resto” más propia de una óptica americana, en la medida que puedan coincidir con las pública y privadas españolas, en qué aquélla se reduce notablemente (misma preocupación por el “cómo”, idénticos libros de textos, igual abundancia de exámenes etc.) nadie verdaderamente preocupado por la educación debería desentenderse de la pregunta de Vidal. La cual, por otra parte, al menos por lo que respecta a la parte técnica y en la medida que ésta pueda separarse de la política, fue siempre el nudo gordiano de la educación, aunque estuviese bien lejos por lo general de atraer la atención de los pedagogos. Pocas líneas antes, Vidal dice una frase que para mí recoge magistralmente lo esencial del problema: “Yo deseaba aprender mucho más de la historia y de la literatura que lo que cualquier escuela estuviese dispuesta a enseñarme”. Pensamientos que un adulto describe acerca de un niño entre trece y catorce años. Resulta enormemente tentador la exclusión de este caso de lo que nos preocupa, dada su excepcionalidad. No estoy tan seguro de que la reacción fuese la misma si el anhelo fuese de matemáticas o de cualquier otra materia considerada “más útil”. También podría ser —y mucho me temo que en términos numéricos fuese la posición vencedora por mayoría aplastante— que el joven no se interesase por nada, por nada de lo que la escuela tuviese previsto ofrecerle, ni útil ni inútil. Creo sinceramente que no sería adecuado en este caso, ni tampoco en los precedentes, cruzarse de brazos y dejar que resolviesen el destino o la suerte. Es más: creo que ninguna sociedad, histórica o actual se lo ha podido permitir jamás. Pero con la misma contundencia afirmo que tampoco es en absoluto aceptable esquivar el problema y hacer como si estuviera inscrito lo que todo el mundo deba aprender de forma uniforme. En la práctica, eso significa que los enseñantes siempre nos las veremos con quien no tenga aptitudes, o afición —o afición sin aptitudes y aptitudes sin afición— y que resulta cruel suponer que disponemos de todos los medios para interesar a quien no se interesa. Lo cual no significa que debemos renunciar a la tarea, sino que de ninguna manera podemos asumir todas las responsabilidades por lo que al despertar del deseo se refiere, ni ignorar el carácter meramente coyuntural de cualquier plan de estudios pensados para una hipotética medianía mayoritaria. Sólo hasta cierto punto podemos personalizar nuestra tarea y sólo hasta cierto punto podemos responder a la mayoría. Nadie está capacitado para arrogarse el derecho de establecer la justa proporción, ni puede hacerse fuera de cada situación concreta en que hay que decidir. Y, por supuesto, a nadie se le oculta la repulsión inevitable entre singularidad y mayoría.

Si como suele suceder, este planteamiento se rechaza o, lo que es peor, es mantenido deliberadamente en la penumbra, las más de las veces en nombre del pragmatismo que se niega a preguntar lo que no se puede responder, o no tiene una respuesta fácil, entonces resulta imposible de evitar no sólo el carácter especialista o gremial del problema de la enseñanza en general y de las humanidades en particular, sino su carácter meramente temporal para una determinada etapa de la vida: como alumno que no sabe lo que le gusta y ha dejado de reconocer en su profesor a un guía; o como padre que ya no dispone para convencer a su hijo de que se interese por algo por lo que él mismo no logró interesarse nunca, de otro medio que no sea la imposición autoritaria, la conveniencia de cubrir el expediente o el interés de acabar cuando antes un mero trámite. Recluida en esta posición subalterna, en un mundo donde se escucha a diario que la interactividad o la intertextualidad son valores supremos, en que cualquier imagen puede ser vista por iPhone en cualquier momento, en que la Contemplación (*Theoria*) ante lo más excelente se ve a diario excluida como valor, en que la única excelencia la marcan las necesidades de un Yo



omnipotente —necesidad de sobrevivir o de reunir los materiales idóneos para pasar el examen, la diferencia importa poco—, no se ve qué podrían representar las humanidades o cualquier *teoría*. Y un libro como el de Nussbaum, a pesar de su propósito, al no cuestionar sin embargo la ambigüedad de los planteamientos activistas o pragmatistas de los que parte, sin interpelarlos en profundidad y obligarlos a reconocer su oportunismo —como sí en cambio hizo H. Arendt en 1962 en su bien conocido artículo—, verse destinado a sumarse a los motivos que hicieron que, ya en 1944, J. Barzun (*Teacher in America*), el otro americano en cuestión, dijese que “la educación es el más aburrido de los temas”. Los motivos expuestos no debían andar muy lejos y va siendo hora de llamar a las cosas por su nombre, al tiempo que combatir tanta ñoñería interesada, tanta política educativa oportunista, además de hipócrita.

Francesc Morató