

# EN LA UNIVERSIDAD EUROPEA LAS HUMANIDADES PUEDEN SIGNIFICARLO TODO

Julián M.<sup>a</sup> Montaña Alcón

Se habla con frecuencia de la crisis de los estudios humanísticos. Es frecuente que quienes se proponen defender el lugar de las Humanidades en la universidad lo hagan recurriendo a la confrontación entre saberes teóricos o libres y disciplinas prácticas. Superando esta perspectiva dualista, este artículo justifica la necesidad de modificar nuestro discurso en defensa de las Humanidades, al esgrimir que es más fundamental el derecho de que son saberes sobre el significado que su —supuestamente exclusiva— capacidad para formar mentes críticas.

Contaba Nelson Goodman en *Maneras de hacer mundos* la anécdota de cómo una atractiva e inocente estudiante universitaria se dirigió a su profesor de literatura —un tal Mr. Converse— para preguntarle si era tan amable de revisar un cuento que había escrito. La estudiante comentaba luego que su profesor estaba encantado con el cuento: «Mr. Converse lo está revisando conmigo, y le vamos a agregar todos los símbolos».

La ingenua alumna cometía el error de pensar que la narración y los símbolos contenidos en el cuento eran dos ingredientes del mismo tipo, de la misma categoría. El error categorial consistía en pensar que primero se escribe un cuento y luego uno le agrega los símbolos (el error de creer que primero se idea una historia y luego uno le añade el elemento significativo). Este error es del mismo tipo que el que comete quien piensa que uno primero *se da cuenta* de la realidad y luego la *interpreta*, que una cosa es localizar los hechos del mundo y otra muy diferente, y posterior, es encontrarles significado o reflexionar sobre ellos.

Esta idea es moderna y es del tipo que prescribe que la realidad se capta mediante las Ciencias, que versan sobre la parte rocosa de la realidad, esto es, los *hechos*. Y que aquello que no comparece dentro de la colección de hechos, o sea, el significado, el sentido, el mundo moral, se *pone* luego mediante saberes especializados en todo esto: las Humanidades. El saber es dual y funciona en dos tiempos. En el actual debate sobre el orden de los saberes, desaparecido ya el paradigma fundacionalista de la ciencia y del conocimiento, habría que ver si ha quedado algo de esta idea.

Es frecuente en la discusión sobre el estado de la universidad abordar la cuestión de la enseñanza e investigación en Humanidades, o de los dos conjuntos más amplios en las que se las suele inscribir: las *Artes liberales* o *educación liberal*, que incluye ciencias no aplicadas, y el par no ordenado *Artes y Humanidades*, que incluye el mundo del arte. Ahora bien en la discusión de esta cuestión, que no es sino una parte del debate más amplio sobre el orden de

los saberes, parece que las partes del debate sí comparten —y por tanto se mantiene— la idea de que el saber es dual y funciona en dos tiempos. En este momento, en pleno proceso de articulación del Espacio Europeo de Educación Superior, si todos mantienen esta idea, el lugar que puede quedarle a las Humanidades en la universidad, en el currículo y en la investigación, es bastante estrecho.

#### LA LITERATURA APOLOGÉTICA

La literatura sobre la importancia del papel de las Humanidades crece constantemente. Ejemplos influyentes son recientes publicaciones como el libro de éxito del último premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales, Martha C. Nussbaum, *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2010) —una versión divulgativa de su más profundo y preciso *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997—, la del profesor de Harvard y crítico de *The New Yorker*, Louis Menand, *The Marketplace of Ideas* (Nueva York: W. W. Norton, 2010); la del filósofo escocés Alasdair MacIntyre, *God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2009); o en España, el libro del profesor de literatura Jordi Llovet, *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades* (Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 2011)<sup>1</sup>. Podemos escoger estas publicaciones como ejemplos del debate en ambos lados del Atlántico.

Es interesante observar que en este tipo de literatura pro-Humanidades el vaticinio sobre la universidad que en-

contramos es el mismo, incluso cuando sus autores persiguen fines diferentes en cada discusión concreta dentro del mismo debate (la crítica al sistema norteamericano de educación superior, la crítica a la especialización alienante de los fines últimos, la crítica al procedimentalismo del Plan Bolonia) y parten de tradiciones intelectuales tan diferentes como el cosmopolitismo liberal de Nussbaum, el pragmatismo rortyano de Menand, el tomismo de inspiración analítica de MacIntyre o el clasicismo continental de Llovet. Ellos nos advierten de una consecuencia inquietante en el caso de que las Humanidades no tengan un papel significativo bien en las instituciones de educación superior, bien en el propio currículo universitario. Esta consecuencia es la pérdida del sentido crítico por parte de la población educada. El fin del concepto de vida intelectual rica como vida examinada en el sentido socrático, de continuo examen de las propias creencias que hace que nuestras mentes se abran a nuevas posibilidades de lo real y de lo humano. Este sentido crítico se perdería si toda la institución universitaria se articulara en torno a los saberes vocacionales y aplicados —ciencias aplicadas, tecnologías, ciencias sociales— cuya docencia y ejercicio sean económicamente beneficiosos y con la consecuente compartimentación en especialidades y subespecialidades, arrinconando los saberes que hablan del mundo de lo específicamente humano, la cultura y la historia (dejemos de lado qué pasaría con las ciencias puras). El panorama de tecnólogos sin alma, de una masa ingenua manipulable y de neoaverroísmo cultivador de la doctrina de la doble verdad (científica por aquí, moral por allá) que augura esta literatura es descorazonador.

EL VOCABULARIO COMPARTIDO ENTRE LA  
LITERATURA APOLOGÉTICA Y LAS INSTITUCIONES

El problema es que gran parte de los términos en los que se plantean estas discusiones son los mismos que manejan las instituciones, en su mayoría políticas, que son responsables de la realización concreta de determinado modelo educativo, e incluso beneficiar o prescribir un currículo concreto. Toda la literatura apologética articula su posición en los mismos términos que lo hacen aquellos que tienen en sus manos el que Literatura Española o Historia del Arte no desaparezcan de los estudios superiores, que se releguen en la docencia a «complementos formativos» o que se aniquilen a fuerza de arrinconar la investigación en «institutos superiores» o «centros de excelencia». Es más, puede que esta literatura, en su empeño por advertir de los riesgos de la desaparición del papel central de las Humanidades, contribuya a difundir una visión parcial de su finalidad. Y en ese sentido, no ayude a evitar su marginación dentro del modelo europeo de educación superior.

Veamos cómo la literatura pro-Humanidades comparte la misma visión que las instituciones de donde parten las decisiones. Cojamos al azar un documento de una institución continental. Dado que la ingente literatura boloñesa sobre el Espacio Europeo de Educación Superior es ya en sí misma un campo académico por derecho propio muy tecnificado, escojamos uno accesible e influyente de otra estantería europea. Escojamos, por ejemplo, un documento fundacional tan importante como el de la Comisión Europea, el *Libro Blanco de la Unión Europea sobre la Educación y la Formación (Teaching and Learning: Towards*

*the Learning Society*, COM (95) 590, noviembre de 1995). En este documento, se destacan tres grandes factores que impactan de modo importante en la educación superior europea: el impacto de la sociedad de la información, el impacto de la internacionalización y el impacto del desarrollo del conocimiento científico y tecnológico. Merece la pena leerlo diecisiete años después, pues su pronóstico se ha cumplido punto por punto.

Pese a que el empleo y el desarrollo económico son importantes —y en gran parte protagonizan el documento—, la Comisión Europea considera que la educación no debe reducirse a un medio, que debe dirigirse a la creación en Europa de un público general educado, con «pensamiento independiente» (pág. 3) y que no divida la sociedad entre aquellos que «pueden interpretar» y aquellos que «solo pueden usar» (pág. 9). En esto coincide con lo que señalan nuestros críticos pro-Humanidades.

El *Libro Blanco* distingue tres fines que tiene la cultura general y que debe proporcionar toda educación: captar el significado de las cosas, aportar comprensión y creatividad y en tercer lugar proporcionar capacidad de juicio y de toma de decisiones. Justo lo que recomienda para *captar el significado de las cosas* es una educación doble tanto científica como humanística:

«Los cambios radicales que están teniendo lugar en el panorama científico y tecnológico requieren de individuos (incluso si no aspiran a una carrera investigadora) que sean cada vez más capaces de captar el significado de las cosas. [...] La literatura y la filosofía cumplen la misma función con respecto al bombardeo indiscriminado de infor-

mación por parte de los medios de comunicación y, en el futuro inmediato, de las grandes redes informáticas. Ellas arman al individuo con capacidades de discernimiento y de sentido crítico. Esto provee de la mejor protección contra la manipulación, permitiendo a la gente interpretar y comprender la información que recibe» (pág. 11).

Es decir que mientras que las ciencias nos dicen cómo es la realidad y nos educan en reconocer *el significado de las cosas*, para las Humanidades queda la tarea de aportarnos sentido crítico. Las ciencias nos dan vocabulario sobre el mundo y el hombre, las Humanidades hacen que usemos con propiedad este vocabulario. Dentro del espectro del saber hay una parte que proporciona ideas y afirmaciones sobre la realidad y otra que nos ayuda a aclararnos con las primeras y a evitar la confusión manipuladora.

Esta es la idea que comparte tanto la literatura apologética como las instituciones responsables de la educación. La idea de que el conocimiento se divide en dos. Por una parte tenemos el conocimiento que nos adecúa a la realidad (de forma acrítica y ciega), a cómo son las cosas y a la estructura del mundo; y por otra un conocimiento cuya materia no es la realidad, las cosas, sino que reflexiona sobre el primero. Este último sería un saber de *resistencia*, el saber que nos vuelve independientes y lúcidos. Como parte del fin de la educación superior es tener ciudadanos, investigadores y profesionales independientes y lúcidos, junto con los saberes acríticos deben figurar los críticos; y junto con las ciencias aplicadas, las tecnologías y las disciplinas vocacionales, deben figurar la filosofía, la literatura y la historia.

No es esta visión tan naif la misma que la de Nussbaum, Menand, MacIntyre, Collini, Jovet y otros. Desde luego no es la de Menand, que es lo suficientemente pragmata como para sospechar de este tipo de oposiciones entre verdades de un tipo y de otro, verdades útiles y verdades no útiles, etc. Tampoco es la de MacIntyre, cuyo concepto de unidad del saber va más allá de crear consistencia entre conjuntos de proposiciones y no tiene nada que ver con una supuesta armonía de tipo premoderno. Aunque no es seguro que no sea la de Nussbaum, que ignora episodios importantes de su propia tradición educativa (el reflexivo y crítico *Método Socrático*, por ejemplo, de las escuelas de altos estudios de derecho y empresa). Pero en cualquier caso todos usan los términos del debate en un sentido muy familiar a cómo lo hace el tipo de mandarines que elaboran *libros blancos* y directrices y que están configurando la educación superior.

Ambas partes, críticos e instituciones, consagran una división *de facto* al reclamar *de iure*, intentando proporcionar una justificación, el espacio para una de las partes. Como ha señalado Stefan Collini (*What Are Universities For?*, Londres: Penguin, 2012) los participantes pro-Humanidades en estos debates suelen acudir al *ineludible elemento de defensa*, en el que la necesidad de vindicar la propia actividad parte de las premisas poco favorables del contrario y anticipa su resistencia por parte de aquellos que no tienen nuestros mismos puntos de partida, es decir interpretan *caracterizar* el papel de las Humanidades como *justificarlo* frente a otro tipo de saberes.



EN EUROPA ESTE ES UN MOMENTO  
CRUCIAL PARA LAS HUMANIDADES

Europa contiene una tradición universitaria que ha seguido su propio derrotero. El desarrollo de la universidad norteamericana, especialmente en la edad de oro de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial, no ha influido tanto en la europea como para hacerle perder su característica orientación a la especialización desde los primeros estadios de la educación universitaria, o como para hacer que se deshiciera de la peregrina idea *humboldtiana* de que cuanto más se parezca un alumno universitario a un investigador científico más completa será su *Bildung* y más contribuirá a la cultura.

El Espacio Europeo de Educación Superior, en su concepción y tal como se viene implantando, parece que no ha alterado en exceso la orientación a la especialización, pero sí lo segundo. La orientación a la formación por competencias, y la interpretación de estas fuera del esquema de las competencias de un buen practicante de la *Wissenschaft*, hacen mucho más viable y realista nuestro modelo de educación superior.

Entre las capacidades a catalogar como necesarias para un buen alumno universitario es obvio que deben encontrarse el sentido crítico y la capacidad de saber seleccionar y proporcionar las evidencias relevantes para saber pasar de una conjetura a una creencia verdadera y justificada, o sea, al conocimiento. Sin embargo pedirle a las Humanidades que ellas estén en la universidad *porque* aportan esta capacidad —infundir el tipo peculiar de habilidades *críticas*— sería un error. Cometeríamos una falta de comprensión de cómo funcionan tanto los saberes

no humanísticos como las Humanidades, con el riesgo de hacer los primeros inviables y las segundas irrelevantes. Ahora lo interesante es lo que atañe a las Humanidades.

LAS HUMANIDADES NOS PERMITEN ACCEDER  
A LA REALIDAD MEDIANTE EL SIGNIFICADO

Las Humanidades aportan dos cosas, una es el descubrimiento de lo propiamente humano, la realidad tamizada por la cultura, del mundo roturado por el significado. Las Humanidades, por tanto, desvelan una parte de la realidad tanto como el saber científico. Pero, precisamente por esto mismo, las Humanidades son además las disciplinas del significado. Las Humanidades son —de modo diferente a lo que dice el *Libro Blanco*— las que nos proporcionan el poder *captar el significado de las cosas*. Son esencialmente lingüísticas. Como dice Iris Murdoch:

«Las palabras son los símbolos que poseemos y nuestro tejido humano depende de ellas. La naturaleza viva y radical del lenguaje es algo que olvidamos en perjuicio nuestro. Es totalmente engañoso hablar, por ejemplo, de “dos culturas”, una humano-literaria, y otra científica, como si ambas tuvieran el mismo estatus. Solo hay una cultura, de la que la ciencia, tan interesante y tan peligrosa, es hoy una parte importante. Pero el aspecto más esencial de la cultura es el estudio de la literatura, ya que es una enseñanza sobre cómo entender y retratar las situaciones humanas. Somos hombres y somos agentes morales antes que científicos, y el lugar de la ciencia en la vida humana debe ser discutido con *palabras*. («La idea de perfección», en *La soberanía del bien*, Madrid: Caparrós, 2001, pág. 41).

Las Humanidades nos proporcionan el instrumento necesario para clasificar y catalogar la realidad, palabras, nos proporcionan una cantidad ingente de léxico con las que categorizar todo lo que nos pasa. Las Humanidades son las disciplinas del sentido, de las diferentes y múltiples rutas que tenemos para llegar a la realidad, las diferentes formas que tenemos de acceder al fin último del saber que es lo verdadero. Y en este sentido sí proporcionan tanto espíritu crítico —porque nos advierten de los múltiples accesos que tiene la realidad evitando la reducción a un solo camino— como innovación útil y mayor competencia en los saberes prácticos —permitiendo nuevas e insólitas descripciones de los bienes que necesitamos y de los cursos de acción que podemos seguir para llegar a ellos.

Si conseguimos salirnos de la visión dual, netamente moderna y quizás ya obsoleta, de dividir los saberes en precríticos y críticos, amoraes y moralizantes, utilitarios y desinteresados, categoriales y trascendentales, instrumentales y finales, atomísticos y holísticos, quizá en nuestros planes de estudios las Humanidades no tengan el lugar de complemento formativo, optativas simpáticas que den lustre a la oferta de nuestros centros u oportunidades de supervivencia para departamentos excéntricos.

Quizá sería más provechoso, para contribuir a una universidad europea con las Humanidades en el centro de la investigación y la docencia, hacer que el vocabulario de las personas que hacen *libros blancos* sea tan rico y diverso que la pregunta sobre la *función* de las Humanidades les parezca paradójica.

El tipo de paradoja que deberían notar los que tengan tal vocabulario sería el tipo de paradoja *performativa* en la que alguien podría incurrir si dijera en perfecto español:

Habría que ver de qué nos sirve a los humanos tener un lenguaje articulado.

Este es un tipo de paradoja similar a la de alguien que dijera en perfecto español y con bagaje histórico:

Habría que ver de qué nos sirven las Humanidades a nosotros los graduados, al fin y al cabo, ¿le sirvieron a alguna de las partes, para entender su conflicto, en las disputas entre el crematístico Anito y Sócrates, entre la plutocracia de los Médicis y Savonarola, entre los timoratos censores de Federico Guillermo II e Immanuel Kant?

Este es el tipo de pregunta que, al resultar paradójica tan pronto la formula uno, no se la debería hacer ninguna persona con capacidad de decisión institucional o política. Deberíamos tener en nuestras instituciones el tipo de persona educada que cuando le hagan la pregunta de en qué medida deberíamos admitir las Humanidades en la estructura y currículo de la educación superior europea la rechazara no por bárbara, incivilizada y parte de una estrategia con un fin manipulador, sino simplemente por ser una pregunta absurda, sin sentido. No abriríamos un debate sobre la *justificación* de las Humanidades, sino otro mucho más humanista e interesante sobre cómo las Humanidades no solo sirven como instrumento para *aclarar* las ideas, sino para *tenerlas*, un debate sobre cómo es que

las Humanidades —al igual que Dummett decía del lenguaje, la propia sustancia de la que las Humanidades están hechas— son *vehículo del pensamiento*. ■

NOTAS

- <sup>1</sup> Hay traducción en español de los libros de Nussbaum: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*, Madrid: Katz, 2010, y *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 2001, traducción también editada por Paidós.