

Martha C. Nussbaum

Sin fines de lucro

Por qué la democracia necesita
de las humanidades

Traducido por María Victoria Rodil

De la misma autora

El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley,
Buenos Aires/Madrid, Katz, 2006

*El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma
en la educación liberal,* Barcelona, 2005

La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística,
Barcelona, 2003

Las mujeres y el desarrollo humano, Barcelona, 2002

Justicia poética, Barcelona, 1997

Upheavals of thought: the intelligence of emotions,
Cambridge/Nueva York, 2001

Sex and social justice, Nueva York, 1999

Índice

Primera edición, 2010

© Katz Editores
Charlone 216
C1427BXP-Buenos Aires
Calle del Barco 40, 3º D
28004-Madrid
www.katzeditores.com

Título de la edición original: *Not for profit.*
Why democracy needs the humanities
Copyright © 2010 by Princeton University Press
Princeton, NJ

ISBN Argentina: 978-987-1566-37-2
ISBN España: 978-84-92946-17-4

I. Filosofía. 2. Pedagogía. 3. Pensamiento Crítico.
I. Rodil, María Victoria, trad. II. Título
CDD 190

El contenido intelectual de esta obra se encuentra protegido por diversas leyes y tratados internacionales que prohíben la reproducción íntegra o extractada, realizada por cualquier procedimiento, que no cuente con la autorización expresa del editor.

Diseño de colección: tholón kunst

Impreso en el Uruguay por Pressur Corporation S. A.
Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

- 11 Prefacio, por Ruth O'Brien
- 15 Agradecimientos

- 19 1. La crisis silenciosa
- 33 2. Educación para la renta, educación para la democracia
- 51 3. Educar ciudadanos: los sentimientos morales (y antimorales)
- 75 4. La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación
- 113 5. Los ciudadanos del mundo
- 131 6. Cultivar la imaginación: la literatura y las artes
- 161 7. La educación democrática, contra las cuerdas

- 191 Índice analítico

Índice

Primera edición, 2010

© Katz Editores
Charlone 216
C1427BXF-Buenos Aires
Calle del Barco 40, 3º D
28004-Madrid
www.katzeditores.com

Título de la edición original: *Not for profit.
Why democracy needs the humanities*
Copyright © 2010 by Princeton University Press
Princeton, NJ

ISBN Argentina: 978-987-1566-37-2
ISBN España: 978-84-92946-17-4

1. Filosofía. 2. Pedagogía. 3. Pensamiento Crítico.
I. Rodil, María Victoria, trad. II. Título
CDD 190

El contenido intelectual de esta obra se encuentra protegido por diversas leyes y tratados internacionales que prohíben la reproducción íntegra o extractada, realizada por cualquier procedimiento, que no cuente con la autorización expresa del editor.

Diseño de colección: tholón kunst

Impreso en el Uruguay por Pressur Corporation S. A.
Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

- 11 Prefacio, por Ruth O'Brien
- 15 Agradecimientos

- 19 1. La crisis silenciosa
- 33 2. Educación para la renta, educación para la democracia
- 51 3. Educar ciudadanos: los sentimientos morales (y antimorales)
- 75 4. La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación
- 113 5. Los ciudadanos del mundo
- 131 6. Cultivar la imaginación: la literatura y las artes
- 161 7. La educación democrática, contra las cuerdas

- 191 Índice analítico

1

La crisis silenciosa

La educación es el proceso por el cual el pensamiento se desprende del alma y, al asociarse con cosas externas, vuelve a reflejarse sobre sí mismo, para así cobrar conciencia de la realidad y la forma de esas cosas.

Bronson Alcott, pedagogo de Massachusetts, c. 1850

[A]l hacer uso [de las posesiones materiales], el hombre debe tener cuidado de protegerse frente a la tiranía [de ellas]. Si su debilidad lo empequeñece hasta poder ajustarse al tamaño de su disfraz exterior, comienza un proceso de suicidio gradual por encogimiento del alma.

Rabindranath Tagore, pedagogo indio, c. 1917

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos fueron reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadver-

tida, como un cáncer. Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación.

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo.

Ahora bien, ¿cuáles son esos cambios tan drásticos? En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta.

La crisis nos mira de frente, pero aún no la hemos enfrentado. Continuamos como si todo siguiera igual que siempre, cuando en realidad resulta evidente en todas partes que ya no se pone el acento en lo mismo que antes. En ningún momento hemos deliberado acerca de estos cambios ni los hemos elegido a conciencia, pero aun así, cada vez limitan más nuestro futuro.

A continuación, presentaré cinco ejemplos tomados de distintos países y de diferentes niveles educativos:

- En el otoño boreal del año 2006, la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior, designada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos y dirigida por Margaret Spellings, secretaria de Educación del gobierno de Bush, publicó un informe sobre el estado de la educación superior en dicho país con el título de *A test of leadership. Charting the future of us higher education* [El liderazgo a prueba: un mapa del futuro de la educación superior en los Estados Unidos].¹ Este informe presentaba una crítica significativa contra la desigualdad en el acceso a la educación superior. No obstante, en términos de contenidos, se centraba por completo en la educación para el beneficio económico nacional. El texto apuntaba a las deficiencias en materia de ingeniería, ciencias y tecnología, mas no a la investigación científica en esos campos, sino al aprendizaje del conocimiento aplicado, que sirve para generar veloz-

¹ *A test of leadership. Charting the future of us higher education*, disponible en Internet. Como contrapartida, es muy valioso el informe titulado *College learning for the new global century* y publicado en el año 2007 por el Consejo Nacional del grupo LEAP (Liberal Education and America's Promise). Este grupo fue creado por la Association of American Colleges and Universities [Asociación de Instituciones Terciarias y Universitarias Estadounidenses] y las recomendaciones vertidas en su informe me parecen acertadas en su mayoría, lo cual no es de extrañar, ya que participé en su elaboración.

mente estrategias destinadas a la obtención de renta. Las artes, las humanidades y el pensamiento crítico casi brillaban por su ausencia. Al omitirlos, el informe daba a entender que no habría problema alguno si esas capacidades quedaran en el olvido para dar lugar a otras disciplinas de mayor utilidad.

- En marzo de 2004, se reunió un grupo de especialistas de diversos países para debatir sobre la filosofía educativa de Rabindranath Tagore, premio Nobel de Literatura de 1913 y pionero de las nuevas ideas en materia de educación. La experiencia educativa realizada por Tagore, de gran influencia en Europa, el Japón y los Estados Unidos, se centraba en la atribución de poder social a sus alumnos mediante la práctica del método socrático, la exposición a diferentes culturas y, sobre todo, la inclusión de la música, las bellas artes, el teatro y la danza en todas las secciones del programa curricular. Hoy en día, las ideas de Tagore son desestimadas e incluso desdeñadas en la India. Todos los participantes del encuentro coincidieron en que actualmente predomina una nueva concepción, que gira en torno de la rentabilidad y que ha dejado de lado la idea del desarrollo personal basado en la imaginación y en el pensamiento crítico con la que Tagore había formado a los futuros ciudadanos de la democracia exitosa que logró dicho país. ¿Es posible que la democracia de la India sobreviva los embates actuales contra su espíritu? Frente a tantas demostraciones recientes de necedad burocrática y pensamiento colectivo acrítico, muchos de los participantes temen que la respuesta sea “no”.
- En noviembre de 2005, se organizó un retiro para docentes en la Laboratory School de Chicago, una institución que se encuentra en el predio de mi propia universidad y donde John Dewey puso en práctica sus experiencias para la reforma democrática del sistema educativo, la misma institución

donde las hijas del presidente Barack Obama pasaron los primeros años de su formación. Los docentes se reunieron a fin de debatir sobre la educación para la ciudadanía democrática y analizaron una gran variedad de experiencias educativas, estudiando a figuras de la tradición occidental, como Sócrates y Dewey, y de la misma línea en la tradición oriental, como Tagore en la India. Sin embargo, se advirtió que algo estaba fallando. Los docentes, que se enorgullecen de estimular a sus alumnos para que cuestionen, critiquen y utilicen la imaginación, expresaron su preocupación por las presiones recibidas de las familias pudientes que envían a sus hijos a esta escuela de élite. Impacientes con los aprendizajes que consideran superfluos y ansiosos de que sus hijos adquieran aptitudes comprobables y tendientes al éxito económico, estos padres están tratando de cambiar los principios rectores de la escuela. Y, al parecer, están listos para lograrlo.

- En el otoño boreal del año 2005, fui convocada como asesora por la directora del comité encargado de buscar un nuevo decano para la Facultad de Educación de una de las universidades más prestigiosas de los Estados Unidos, que de aquí en adelante llamaremos X. La Facultad de Educación de la Universidad X ejerce una gran influencia sobre los docentes y las escuelas de todo el país. Cuando comencé a hablarle sobre la importancia de las artes y las humanidades en la educación para la ciudadanía democrática, algo que me resultaba común y evidente, la directora se mostró sorprendida. “Qué raro –me dijo–, ninguna de las otras personas con las que estuve hablando mencionó nada sobre ese tema. Hasta ahora, hablamos sobre la contribución mundial que puede hacer la Universidad X a la educación científica y técnica, lo que le importa al presidente, pero lo que usted dice es muy interesante. Quiero pensarlo más.”

- En el invierno boreal del año 2006, otra universidad muy prestigiosa de los Estados Unidos, que llamaremos Y, celebró un gran simposio con ocasión de un aniversario importante. Uno de los temas centrales que se iban a tratar era el futuro de la educación humanística. Unos meses antes, a los participantes que habíamos aceptado presentar nuestras ponencias se nos dijo que había cambiado el eje del simposio y que podíamos asistir de todas maneras para dictar una clase sobre el tema que quisiéramos a un público reducido, perteneciente al departamento que correspondiera. Una secretaria administrativa muy atenta y conversadora me dijo que el cambio se debía a que el rector de la universidad consideraba que un simposio sobre la educación humanística no iba a “causar sensación”, por lo que había decidido que el simposio versara sobre los últimos desarrollos tecnológicos y su importancia para la obtención de renta en las empresas y en la industria.

Existen centenares de historias como éstas, y cada día aparecen otras nuevas en los Estados Unidos, pero también en Europa, en la India y, seguramente, en otras partes del mundo. Vamos detrás de las posesiones que nos protegen, nos satisfacen y nos consuelan: aquello que Tagore describe como el “disfraz exterior” de lo material. Sin embargo, parecemos olvidarnos del alma, de lo que significa que el pensamiento se desprenda del alma y conecte a la persona con el mundo de manera delicada, rica y compleja. Parece que olvidamos lo que significa acercarnos al otro como a un alma, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes. Parece que olvidamos lo que significa conversar como alguien dotado de un alma con otra persona que consideramos igualmente profunda y sofisticada.

La palabra “alma” tiene connotaciones religiosas para muchas personas, y no pretendo aquí destacarlas ni rechazarlas. Cada

uno podrá atenderlas o ignorarlas según lo elija. No obstante, lo que me propongo destacar es qué significa esa palabra para Alcott y Tagore: me refiero a las facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización. Cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos.

Dado que todas las naciones buscan con tanto afán el crecimiento económico, principalmente en este momento de crisis, estamos haciendo muy pocas preguntas sobre el rumbo de la educación y, por ende, el de las sociedades democráticas. Con la urgencia de la rentabilidad en el mercado global, corremos el riesgo de perder ciertos valores de importancia enorme para el futuro de la democracia, sobre todo en una época de preocupaciones religiosas y económicas.

La idea de la rentabilidad convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la salud de sus naciones en el futuro. Si bien no hay nada que objetarle a la buena calidad educativa en materia de ciencia y tecnología ni se puede afirmar que los países deban dejar de mejorar esos campos, me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo.

Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo.²

Para presentar mi argumento, profundizaré sobre las diferencias que ya se detectan en los casos provistos entre la educación para la obtención de renta y la educación para una ciudadanía más integradora. Con varios ejemplos de distintos niveles y etapas, trataré de demostrar que las artes y las humanidades son fundamentales, tanto para la educación primaria y secundaria como para la universidad. Con esto no pretendo afirmar que las ciencias exactas y las otras ciencias sociales, como la economía, no sean esenciales también para la educación de los ciudadanos, pero nadie está proponiendo que esas disciplinas queden atrás. Por lo tanto, he decidido concentrarme en aquello que posee un valor extraordinario y que, al mismo tiempo, se encuentra en grave peligro.

Por otra parte, la práctica más idónea de esas otras disciplinas se encuentra impregnada por aquello que podríamos llamar el “espíritu de las humanidades”, que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos a la imaginación, así como con la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo. En los

² La reflexión sobre estas capacidades aparece por primera vez en mi libro *Citizens of the world: A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge, Harvard University Press, 1997 [trad. esp.: *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005]. En ese trabajo, trato únicamente los cambios en la educación superior estadounidense, particularmente en los cursos obligatorios de “educación general”.

últimos años, la educación científica se ha centrado acertadamente en formar las capacidades del pensamiento crítico, el análisis lógico y la imaginación. La ciencia, si se la practica de manera adecuada, no es enemiga sino más bien amiga de las humanidades. Aunque la educación científica no es mi especialidad, un estudio paralelo en la misma línea sobre ese tema sería un buen complemento para mi análisis sobre las humanidades.³

A pesar de que las tendencias que critico tienen alcance mundial, me concentraré en dos naciones muy diferentes que conozco bien: los Estados Unidos (donde vivo y ejerzo mi profesión docente) y la India (donde he realizado mis propios estudios acerca del desarrollo global, sobre todo en materia de educación). Esta última cuenta con una tradición gloriosa en educación para las artes y las humanidades, reflejada en la teoría y en la práctica del gran Tagore, cuyas valiosas ideas, que presentaré más adelante, sentaron las bases para la formación de una nación democrática y ejercieron una fuerte influencia sobre la educación democrática en los Estados Unidos y en Europa. Además, analizaré el papel de la educación en varios proyectos actuales de alfabetización rural para mujeres y niñas de la India, en los que el ímpetu de atribuir poder social a las alumnas mediante las artes permanece intacto y ha surtido un efecto evidente en la práctica de la democracia.

En cuanto a los Estados Unidos, analizaré diversas clases de experiencias educativas, desde la utilización de la idea socrática del permanente autoexamen en distintos tipos de escuelas hasta la función de las instituciones artísticas en la cobertura de las necesidades que dejan insatisfechas los planes curriculares de la escuela pública. En este sentido, en el capítulo 6 presentaré

³ Un proyecto interesante que se dedica a este tipo de elementos en la educación científica básica es el Project Kaleidoscope <www.pkal.org>.

un estudio exhaustivo de un caso muy notable: el del Coro de Niños de Chicago.

Ahora bien, la educación no ocurre sólo en las escuelas. La mayor parte de los rasgos que destaco en el presente trabajo deben nutrirse también en la familia, tanto durante los primeros años de vida como durante la etapa de maduración de los niños y las niñas. Todo plan integral de políticas públicas orientadas a los temas que aquí se tratan debería contener propuestas para apoyar a las familias en la tarea de desarrollar las capacidades infantiles. Asimismo, también cumplen su función la cultura más inmediata de los pares y la menos inmediata de las normas sociales y las instituciones políticas, ya sea porque respaldan o porque subvierten la labor realizada en el marco de la escuela y la familia. Sin embargo, he optado por centrarme en las escuelas, las instituciones terciarias y las universidades porque es allí donde se observan los cambios más perniciosos a medida que las presiones económicas generan modificaciones en los programas curriculares, los métodos pedagógicos y la financiación. Si somos conscientes de que sólo estamos analizando uno de los factores que hacen al desarrollo de la ciudadanía, podremos mantener el foco de análisis en dichas instituciones sin generar distorsiones.

Por otra parte, la educación nos prepara no sólo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida. Sería posible dedicarle otro libro entero a la importancia de las artes y las humanidades para alcanzar esos objetivos.⁴ No obstante, todas las democracias modernas

son sociedades en las que el sentido y el fin último de la vida humana suscitan cierto grado razonable de disenso entre ciudadanos con diferentes opiniones religiosas y seculares, quienes a su vez seguramente consideran que los diversos tipos de educación humanística se adecuan de distintas maneras a sus propios objetivos individuales. Lo que sí suscita mayor consenso es que los jóvenes de todo el mundo, de cualquier país que tenga la suerte de vivir en democracia, deben educarse para ser participantes en una forma de gobierno que requiere que las personas se informen sobre las cuestiones esenciales que deberán tratar, ya sea como votantes o como funcionarios electos o designados. Además, todas las democracias modernas son sociedades cuyos integrantes presentan grandes diferencias en numerosos aspectos, como la religión, la etnicidad, las aptitudes físicas, la clase social, la riqueza, el género y la sexualidad, pero al mismo tiempo toman decisiones como votantes sobre cuestiones que tendrán efectos importantes en la vida de esas otras personas. Cuando se trata de evaluar un sistema de educación, cabe preguntarse cómo prepara a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política de tales características. Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para ese fin.

A mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta. La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pueda afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy como integrantes de un mundo caracterizado por la interdependencia. Y la facultad de imaginar la experiencia del otro (capacidad que casi todos los seres humanos poseemos de alguna

4 Sobre la educación para la vida, véase Harry Brighouse, *On education*, Nueva York, Routledge, 2006. Véase también el informe de LEAP (nota 1) y la noción del desarrollo de uno mismo presentada en Kwame Anthony Appiah, *The ethics of identity*, Princeton, Princeton University Press, 2005 [trad. esp.: *La ética de la identidad*, Buenos Aires/Madrid, Katz Editores, 2007].

manera) debe enriquecerse y pulirse si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad de ciertas instituciones a pesar de las abundantes divisiones que contienen todas las sociedades modernas.

Ahora bien, el interés nacional de las democracias modernas requiere de una economía sólida y de un sector empresarial próspero. A medida que vaya desarrollando mi planteo principal, demostraré asimismo, en segundo plano, que ese interés económico también se nutre de las artes y las humanidades para fomentar un clima de creatividad innovadora y de administración responsable y cuidadosa de los recursos. Así, no nos vemos obligados a elegir entre una forma de educación que promueve la rentabilidad y una forma de educación que promueve el civismo. La prosperidad económica requiere las mismas aptitudes necesarias para ser un buen ciudadano. Por lo tanto, quienes proponen lo que denomino “educación para la obtención de renta” (o, más integralmente, “educación para el crecimiento económico”) han adoptado un concepto precario de aquello que se necesita para alcanzar sus propios objetivos. Sin embargo, este segundo argumento debe quedar supeditado siempre al primer argumento en torno a la estabilidad de las instituciones democráticas, ya que la solidez económica no es un fin en sí mismo, sino el medio para conseguir un fin más humano. La mayoría de nosotros no elegiría vivir en una nación próspera que hubiera dejado de ser democrática. Además, aunque resulta evidente que el crecimiento del sector empresarial requiere de algunas personas dotadas de imaginación y pensamiento crítico, eso no significa que requiera de esas aptitudes en todas las personas que forman la nación. La participación democrática presenta requerimientos más amplios, que se ven reflejados en mi planteo principal.

Ahora bien, ningún sistema educativo funciona bien si sus beneficios sólo llegan a las élites más adineradas. La distribución

del acceso a la educación de calidad es un asunto urgente para todas las democracias modernas. En consecuencia, el informe de la comisión dirigida por Margaret Spellings merece ser elogiado por tratar ese asunto. Hace años que un país tan rico como los Estados Unidos presenta una distribución vergonzosamente desigual en el acceso a la educación de calidad, sobre todo a nivel terciario y universitario. En cuanto a los países en vías de desarrollo, las disparidades llegan a ser aun más profundas: en la India, por ejemplo, la tasa de alfabetismo apenas ronda el 65% entre la población masculina y el 50% entre la población femenina. También existen disparidades entre las poblaciones urbanas y las poblaciones rurales. La brecha entre hombres y mujeres, ricos y pobres o poblaciones urbanas y rurales resulta todavía más escalofriante en los niveles secundario, terciario y universitario. La vida de los niños y las niñas que crecen con la certeza de que irán a la universidad e incluso tendrán acceso a un posgrado es profundamente distinta de la vida que llevan los niños y las niñas que a veces ni siquiera pueden asistir a la escuela. Si bien en muchos países se ha realizado una importante labor en este sentido, no será el tema que aquí trataremos.

En este libro nos dedicaremos a discernir qué es lo que deberíamos estar procurando. Hasta que no quede claro de qué se trata, no podremos descubrir cómo hacer que eso llegue a quienes más lo necesitan.

2

Educación para la renta, educación para la democracia

Nosotros, el pueblo de los Estados Unidos, a fin de formar una Unión más perfecta, establecer la justicia, garantizar la tranquilidad nacional, tender a la defensa común, fomentar el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad para nosotros y para nuestra posteridad, por la presente promulgamos y establecemos esta Constitución para los Estados Unidos de América.

Preámbulo de la Constitución de los Estados Unidos de América, 1787

NOSOTROS, EL PUEBLO DE LA INDIA, hemos resuelto solemnemente [...] asegurar a todos sus ciudadanos: JUSTICIA económica y política; LIBERTAD de pensamiento, expresión, creencia, fe y culto; IGUALDAD de estatus y de oportunidades; y la promoción entre todos de LA FRATERNIDAD, asegurando la dignidad de cada persona y la unidad e integridad de la nación; EN NUESTRA ASAMBLEA CONSTITUYENTE el vigésimo sexto día del mes de noviembre de 1949 POR LA PRESENTE ADOPTAMOS, PROMULGAMOS Y NOS OTORGAMOS ESTA CONSTITUCIÓN.

Preámbulo de la Constitución de la India, 1949

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948

A fin de reflexionar sobre la educación para la ciudadanía democrática, debemos preguntarnos qué son las naciones democráticas y qué procuran. ¿Qué significa entonces el progreso para una nación? Según la opinión de algunos, progresar es incrementar el producto bruto interno per cápita. Hace años que los especialistas en economía del desarrollo de todo el mundo emplean ese índice de avance nacional como estándar representativo de la calidad de vida general en un país.

Según ese modelo de desarrollo, la meta de toda nación debería ser el crecimiento económico. No importan la distribución de la riqueza ni la igualdad social. No importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática. No importa la calidad de las relaciones de género y de raza. No importan los otros aspectos de la calidad de vida que no están vinculados con el crecimiento económico (aunque a esta altura ya existan datos empíricos que demuestran la escasa correlación existente entre dicho crecimiento y la salud, la educación o la libertad política).¹

¹ Jean Drèze y Amartya Sen demuestran este fenómeno con particular claridad en *India: Development and participation*, Nueva York/Oxford, Oxford University Press, 2002, y en la versión anterior del libro, que lleva el título de *India: Social development and economic opportunity*, Nueva York/Oxford, Oxford University Press, 1996. Los datos empíricos provienen de estudios realizados en distintos estados de la India que han adoptado políticas diferentes, algunas en pro del crecimiento económico sin apoyo directo para

Un ejemplo de todo lo que deja afuera este modelo es la presencia de Sudáfrica entre los primeros puestos de los índices de desarrollo mientras estuvo vigente el régimen del *apartheid*. En efecto, Sudáfrica era un país de una gran riqueza, y el viejo modelo de desarrollo premiaba ese logro (o esa suerte), haciendo caso omiso de las profundas desigualdades en materia de distribución, de la brutalidad del régimen de *apartheid* y de las deficiencias sanitarias y educativas que lo acompañaban.

Aunque un gran número de teóricos del desarrollo ha comenzado a rechazar ese modelo, sigue predominando en la elaboración de políticas, sobre todo por la influencia de los Estados Unidos. Bajo la conducción de James Wolfensohn, el Banco Mundial realizó un avance digno de elogio al reconocer una concepción menos limitada del desarrollo, pero luego retrocedió bastante, mientras que el Fondo Monetario Internacional ni siquiera llegó al punto que había alcanzado el Banco Mundial en ese momento. Numerosas naciones, con sus correspondientes estados provinciales, están aplicando este modelo de desarrollo. Hoy, la India constituye una especie de laboratorio donde se pueden observar los resultados de esos experimentos: algunos estados (como Gujarat y Andhra Pradesh) procuran el crecimiento económico mediante la inversión extranjera, mientras que otros (como Kerala, Delhi y, en cierta medida, Bengala Occidental) adoptan estrategias más igualitarias para garantizar que la población en su totalidad tenga acceso a la salud y a la educación, que el desarrollo de la infraestructura beneficie a

los sectores de la salud y la educación, y otros en pro de la acción directa sobre los sectores de la salud y la educación, que la Constitución india deja a cargo de los gobiernos estatales. Los estudios de campo se han reunido en un volumen compilado por los mismos autores, cuyo título es *Indian development: Selected regional perspectives*, Delhi/Nueva York/Oxford, Oxford University Press, 1997.

todos y que las inversiones se vinculen con la creación de puestos de trabajo para los sectores más pobres.

En algunas ocasiones, los defensores del viejo modelo argumentan que la búsqueda del crecimiento económico redundará por sí misma en los otros beneficios que mencionábamos, como la salud, la educación y la disminución de la desigualdad socioeconómica. Sin embargo, al estudiar los resultados de cada uno de estos experimentos hemos descubierto que el viejo modelo no deriva de manera concreta en esos beneficios. Los avances en materia de salud y educación, por ejemplo, guardan una muy escasa correlación con el crecimiento económico.² Por otra parte, la libertad política tampoco sigue el camino del crecimiento, como se puede observar en el caso notable de China. Por lo tanto, producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales. No obstante, en los últimos tiempos el crecimiento económico tiene gran aceptación y, en todo caso, la tendencia apunta a confiar cada vez más en el “viejo paradigma”, en lugar de buscar una descripción más compleja de lo que debería tratar de lograr cada sociedad para sus integrantes.

Últimamente, esas tendencias tan nocivas se han encontrado con cierta resistencia en los dos países que elegí como objeto de mi estudio. Al votar por el gobierno de Obama, los estadounidenses optaron por un grupo de personas más comprometidas con la igualdad en materia de salud y más dedicadas a atender cuestiones relativas a la igualdad de oportunidades en general. En la India, por su parte, las elecciones de mayo de este año

tuvieron un resultado inesperado: los votantes le otorgaron la mayoría virtual al Partido del Congreso, que combina un plan moderado de reformas económicas con un fuerte compromiso hacia los sectores más pobres de la población rural.³ No obstante, en ninguna de las dos naciones se observa una reformulación suficiente de las políticas con una aplicación clara de las ideas correspondientes al desarrollo humano. Por lo tanto, no se puede discernir si han adoptado realmente el paradigma del desarrollo humano o si sólo siguen aplicando un paradigma orientado al crecimiento con algunos elementos de redistribución.

Ahora bien, ambos países cuentan con su constitución escrita, donde se establece que ciertos derechos fundamentales no pueden ser abrogados ni siquiera para obtener un gran beneficio económico, lo que los protege incluso de la voluntad de las mayorías. Ambos países resguardan una serie de derechos civiles y políticos, además de garantizar a toda su ciudadanía la igualdad ante la ley, independientemente de la raza, el género o la religión. La lista de los derechos amparados en la India, más extensa que la de los Estados Unidos, también incluye la educación obligatoria y gratuita en los niveles primario y secundario, así como el derecho a no sufrir condiciones indignas (es decir, a vivir una vida acorde con la dignidad humana).⁴ A pesar de que la Constitución Federal de los Estados Unidos no garantiza el derecho

3 En virtud de la Constitución india, los puestos de trabajo en los sectores de la salud y la educación están a cargo de los gobiernos estatales, o sea que el gobierno nacional sólo puede incidir de manera indirecta sobre el desarrollo en dichos sectores.

4 El artículo 21 de la Constitución india sólo menciona la “vida y la libertad”, pero de un tiempo a esta parte se ha interpretado que la palabra “vida” equivale a “una vida conforme a la dignidad humana”. En la Constitución sudafricana, a su vez, se avanzó mucho más, pues se otorgó un carácter constitucional concreto a los derechos sociales básicos.

2 Véase Jean Drèze y Amartya Sen, *India: Development and participation*, op. cit.

a la educación, éste se encuentra contemplado en las constituciones de numerosos estados, que en algunos casos incorporan también artículos sobre otras cuestiones relativas al bienestar social. En términos generales, se podría afirmar que tanto los Estados Unidos como la India han rechazado la idea de que el camino adecuado para una nación sea procurar sólo el crecimiento económico en su grado máximo. Como consecuencia, resulta aun más extraño que las principales figuras dedicadas a la educación en ambos países sigan accionando como si la única meta de la educación fuera maximizar dicho crecimiento.

En el contexto del viejo paradigma, lo que está en boca de todos es la necesidad de una educación que promueva el desarrollo nacional en tanto crecimiento económico. Se trata del tipo de educación delineada en el informe de la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Se trata también del modelo implementado en numerosos países europeos, donde las universidades técnicas y los departamentos científicos obtienen las mejores calificaciones, mientras que se imponen recortes drásticos a los sectores de humanidades. Y por último, se trata del tipo de educación que ocupa el centro del debate actual en la India, como en la mayoría de los países en vías de desarrollo que hoy pretenden acaparar una mayor cuota del mercado global.

Ahora bien, en los Estados Unidos nunca hubo un modelo de educación puramente orientado al crecimiento económico. Algunos rasgos distintivos y, a esta altura, tradicionales de nuestro sistema se resisten a adaptarse a esos términos. A diferencia de casi todos los países del mundo, contamos con un modelo de educación universitaria basado en las disciplinas humanísticas. En lugar de ingresar a la universidad para estudiar una carrera puntual, los estudiantes están obligados a cursar una gran variedad de materias distintas durante los primeros dos años, en-

tre las cuales predominan esas disciplinas. Este modelo de educación terciaria o universitaria repercute a su vez en la educación secundaria. Nadie queda encasillado antes de tiempo en una educación puramente científica o técnica, pero los jóvenes con una inclinación marcada por las humanidades tampoco pierden el contacto con la ciencia antes de tiempo. Por otra parte, el predominio de las disciplinas humanísticas no representa un vestigio de elitismo ni de diferencia de clases. Desde los primeros tiempos, los principales especialistas en educación de los Estados Unidos vincularon esas disciplinas con la formación de ciudadanos independientes, informados y simpatizantes de la democracia. Ese modelo fundado en las artes y en las humanidades aún permanece relativamente firme, pero se encuentra bajo una gran presión en este momento de malestar económico.

Otro aspecto de la tradición educativa estadounidense que se resiste con obstinación al modelo basado en el crecimiento económico es la importancia característica atribuida a la participación activa de los alumnos mediante la investigación, las preguntas y la indagación. Se trata de un sistema de aprendizaje relacionado con una tradición filosófica occidental de larga data en materia de teoría de la educación, que abarca desde las propuestas de Jean-Jacques Rousseau en el siglo XVIII hasta las ideas de John Dewey en el siglo XX, pasando por pedagogos tan eminentes como Friedrich Froebel en Alemania, Johann Pestalozzi en Suiza, Bronson Alcott en los Estados Unidos y María Montessori en Italia. Según esta tradición, la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo. Este modelo de educación llegó con el objeto de reemplazar un sistema anterior en el que los niños y las niñas pasaban el día sentados en sus pupitres absorbiendo el material que se les pre-

sentaba para luego regurgitarlo. La idea del aprendizaje activo suele implicar un compromiso firme con el pensamiento crítico, que se remonta a la época de Sócrates. Esta idea ha ejercido una profunda influencia en la educación primaria estadounidense y, hasta cierto punto, también en la educación secundaria; una influencia que sigue vigente, a pesar de las presiones cada vez más impetuosas que reciben las escuelas para formar el tipo de alumno que rendiría bien un examen estandarizado.

Más adelante, analizaré esas teorías de la educación, pero las presento ahora para señalar que, *por el momento*, no es muy fácil encontrar un ejemplo puro de educación para el crecimiento económico en los Estados Unidos. La India, por su parte, está más cerca: a pesar de la influencia generalizada del gran Tagore, que intentó construir su escuela en torno a la idea del pensamiento crítico y la imaginación empática, y fundó una universidad con el modelo interdisciplinario de las artes y las humanidades, las universidades de la India no se organizan hoy según ese paradigma, sino que, como en Europa, se estructuran en torno a una disciplina única. La universidad Visva-Bharati (en español, “todo el mundo”), que fue fundada por Tagore y luego tomada por el gobierno, actualmente funciona como cualquier otra universidad de disciplinas únicas, con el principal objetivo de posicionarse en el mercado. Asimismo, la escuela de Tagore ya no define las metas de la educación primaria y secundaria. El aprendizaje activo de raíz socrática y la exploración mediante las artes se han visto reemplazados en pro de una pedagogía chata cuyo fin es atiborrar de información a los estudiantes para los exámenes estandarizados que se toman a nivel nacional. Las escuelas públicas de la India en general aplican ese mismo modelo de aprendizaje que Tagore y los otros autores europeos y estadounidenses repudiaban con vehemencia, que supone que los alumnos permanezcan sentados en el pupitre sin hacer nada

mientras los docentes y los libros de texto les presentan material para asimilar de manera acrítica. Si intentamos figurarnos cómo sería la educación para el crecimiento económico sin atención a otros objetivos, lo más probable es que se nos ocurra una imagen bastante parecida al tipo de educación que suele ofrecer el gobierno de la India en las escuelas del sector público.

No obstante, nuestro objetivo es comprender un modelo que tiene influencia en todo el mundo, no describir un sistema escolar individual en una nación en particular, de manera que plantearemos nuestras preguntas en abstracto.

¿Qué tipo de educación sugiere el viejo modelo de desarrollo? La educación para el crecimiento económico requiere de aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática. También necesita algunas personas que tengan conocimientos más avanzados de informática y tecnología. Sin embargo, la igualdad de acceso a la educación no reviste tanta importancia para este modelo. Un país puede crecer sin dificultades aunque los sectores más pobres de la población rural sigan siendo analfabetos y carezcan de los más mínimos recursos informáticos, como lo demuestran los últimos sucesos en distintos estados de la India. En Gujarat y Andhra Pradesh, por ejemplo, se observa un aumento del PBI per cápita ocasionado por la formación de una élite de técnicos que atraen las inversiones extranjeras. Sin embargo, no se registra un efecto derrame de los resultados de ese crecimiento, pues no hubo mejoras en la salud y en el bienestar de los sectores más pobres de la población rural ni existen motivos para creer que el crecimiento económico requiera de una educación suficiente para esos sectores. Éste siempre fue el primero y principal de los conflictos con el paradigma del desarrollo basado en el PBI per cápita: se trata de un paradigma que deja de lado la distribución y puede llegar a calificar positivamente a las naciones o a los estados donde se registran niveles alarman-

tes de desigualdad. En el caso de la educación, ese fenómeno es muy real: dada la naturaleza de la economía de la información, los países pueden aumentar su PBI sin preocuparse demasiado por la distribución en materia educativa, siempre y cuando generen una élite competente para la tecnología y los negocios.

Aquí vemos otro punto en el que los Estados Unidos tradicionalmente se distancian, al menos en teoría, del paradigma del crecimiento económico. En la tradición estadounidense de la educación pública, la igualdad de oportunidades y de acceso siempre han sido los objetivos ideales, aunque no se hayan reflejado con solidez en la realidad. Incluso los políticos más orientados al crecimiento económico, como los integrantes de la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior, defienden esas mismas metas.

Además de necesitar que muchos cuenten con ciertos conocimientos básicos y algunos posean conocimientos más avanzados, la educación para el crecimiento económico precisa cierta familiaridad muy rudimentaria con la historia y los datos económicos por parte de aquellas personas que van a superar la escuela primaria y que, en algunos casos, pueden formar una élite relativamente pequeña. Sin embargo, ese tipo de educación también procura que los relatos de la historia y la economía no provoquen ningún tipo de pensamiento crítico serio sobre cuestiones de clase, de raza y de género, sobre los supuestos beneficios de las inversiones extranjeras para los sectores pobres de la población rural ni sobre la supervivencia de la democracia cuando existe una profunda desigualdad de oportunidades básicas. El pensamiento crítico no sería un componente importante de la educación para el crecimiento económico y, en efecto, no lo ha sido para los estados que persiguen esa meta sin descanso, como Gujarat, al oeste de la India, conocido por su combinación de alta complejidad tecnológica con docilidad y pensamiento

grupal o *groupthink*. La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico. Por lo tanto, el pensamiento crítico será desalentado, como sucede hace tantos años en las escuelas estatales de Gujarat.

Como señalamos con anterioridad, la historia puede llegar a ser esencial. No obstante, quienes se dediquen a la educación para el crecimiento económico no querrán un estudio de la historia centrado en las injusticias de clase, casta, género, etnia o religión, pues eso generaría un pensamiento crítico sobre el presente. Tampoco desearán un análisis profundo del auge del nacionalismo, los perjuicios ocasionados por los ideales nacionalistas y la parálisis de la imaginación moral bajo el influjo de la maestría técnica, temas éstos que el propio Rabindranath Tagore trata con un pesimismo mordaz en una serie de conferencias presentadas durante la Primera Guerra Mundial y publicadas bajo el título de *Nationalism*, que hoy en día se ignoran en la India a pesar de la fama universal de su autor como Premio Nobel de Literatura.⁵ De modo que la versión de la historia enseñada en el marco de la educación para el crecimiento económico presentará como un valor importante las ambiciones nacionales (sobre todo, la ambición de riqueza) y le restará importancia a las cuestiones relacionadas con la pobreza y las responsabilidades globales. Una vez más, abundan los ejemplos concretos de ese tipo de educación.

Una de las manifestaciones más evidentes de ese enfoque de la historia es la que se puede encontrar en los libros de texto creados por el BJP, partido político que representa a la derecha nacionalista

⁵ Rabindranath Tagore, *Nationalism*, Nueva York, Macmillan, 1917 [trad. esp. en: *El sentido de la vida*, *Nacionalismo*, México, Aguilar, 1977].

hindú en la India y que también propone una agenda de desarrollo basado decididamente en el crecimiento económico. Dichos libros (que por suerte se encuentran fuera de circulación desde el año 2004, cuando el BJP perdió el poder) desalentaban el pensamiento crítico por completo y descartaban todo tipo de material que pudiera suscitarlo. Formulaban la historia de la India como un relato acrítico basado en los triunfos materiales y culturales, atribuyendo todos los problemas a la presencia de los extranjeros y de los “elementos foráneos”. La crítica a las injusticias del pasado se tornaba prácticamente imposible debido al contenido del material y a los ejercicios pedagógicos sugeridos (como la lista de preguntas al final de cada capítulo), que no estimulaban el cuestionamiento sino más bien la asimilación y la regurgitación de lo leído. Se pretendía que los estudiantes absorbieran el relato histórico de la bondad intachable de su nación, haciendo caso omiso de todas las desigualdades de casta, género y religión.

En los temas relativos al desarrollo actual también se ponía el acento en la importancia crucial del crecimiento económico y la correspondiente insignificancia de la igualdad distributiva. A los estudiantes se les enseñaba que lo relevante era el bienestar del ciudadano *promedio* (no así de las personas con menos recursos) y se los estimulaba a concebirse como integrantes de un enorme colectivo que se encontraba en situación de progreso, más que como personas individuales con sus propios derechos en tanto tales. Así, se afirmaba que “para el desarrollo social, todo beneficio obtenido por las personas individuales es obtenido sólo en tanto parte de un ser colectivo”.⁶ Los estudiantes

⁶ Para una descripción detallada del caso, con referencias y citas, véase el capítulo 8 de Nussbaum, *The clash within: Democracy, religious violence, and India's future*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2007 [trad. esp.: *India: democracia y violencia religiosa*, Barcelona, Paidós, 2009].

debían memorizar y regurgitar en los exámenes nacionales obligatorios esta norma tan controvertida, según la cual si a la nación le va bien, a sus integrantes también, aunque sean muy pobres y sufran numerosas privaciones.

La educación para el crecimiento económico es propensa a presentar este tipo de características en cualquier lugar, ya que la búsqueda irrestricta de dicho crecimiento no es conducente a una reflexión sensible sobre las desigualdades sociales o distributivas. De hecho, éstas pueden alcanzar proporciones inconmensurables mientras crece la economía, como ocurrió hace años en Sudáfrica. Seguramente, cuando la pobreza adquiere un rostro humano, surgen dudas y vacilaciones sobre la búsqueda del crecimiento, pues para atraer las inversiones extranjeras con frecuencia se necesitan políticas que representan una clara desventaja para los sectores más pobres de la población rural. En muchas partes de la India, por ejemplo, los trabajadores agrícolas conservan tierras que se necesitan para la construcción de fábricas, y en general no salen ganando cuando el gobierno confisca esas tierras, ya que si bien se los indemniza, carecen de la capacitación necesaria para ser empleados por las nuevas industrias que los desplazan.⁷

Ahora bien, cabe preguntarse qué sucede con el arte y la literatura, dos disciplinas de gran valor en la educación para la democracia. Antes que nada, la educación para el crecimiento económico mostrará cierto grado de desprecio por ambas, ya que a simple vista no derivan en el progreso económico de la persona ni de la nación. Por ese motivo, los programas relacionados con las artes y las humanidades están sufriendo recortes en todo el mundo, para dar lugar al desarrollo de la técnica. En

⁷ Véase Nussbaum, “Violence on the left: Nandigram and the Communists of West Bengal”, en *Dissent*, primavera de 2008, pp. 27-33.

la India, los padres se enorgullecen cuando sus hijos logran ingresar en los Institutos de Tecnología y Administración, pero se avergüenzan de los que eligen estudiar literatura, filosofía, pintura, danza o canto. En los Estados Unidos, pese a que existe una tradición de larga data en materia de educación humanística, los padres avanzan cada vez más rápido en esa misma dirección.

Sin embargo, los especialistas en educación para el crecimiento económico no se limitan a hacer caso omiso de las disciplinas artísticas y humanísticas. En realidad, les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad. Resulta más fácil tratar a las personas como objetos aptos para ser manipulados si uno nunca aprendió a verlas de otra manera. En palabras de Tagore, el nacionalismo agresivo necesita embotar la conciencia moral y, en consecuencia, necesita personas que no reconozcan lo individual, que hablen una jerga grupal, que se comporten como burócratas dóciles y que también vean el mundo como tales. El arte es un gran enemigo de ese carácter obtuso. Además, los artistas no son los servidores incondicionales de ninguna ideología, salvo cuando están sujetos a la intimidación o a la corrupción. Como siempre, le piden a la imaginación que se extienda más allá de sus confines habituales y les muestre el mundo de una manera novedosa, y ni siquiera sirven a las ideologías cuyos preceptos básicos les parecen buenos.⁸ Por lo tanto, la educación para el crecimiento económico se opondrá a la presencia de las

⁸ Así, en el caso de Bengala Occidental, la comunidad artística fue la que se opuso primero y con mayor fuerza a las medidas del gobierno para confiscar las tierras de los trabajadores rurales sin ofrecerles capacitación ni oportunidades laborales (véase nota 7).

artes y las humanidades como ingredientes de la formación elemental mediante un ataque que, hoy en día, se puede observar en todo el planeta.

No obstante, resulta difícil encontrar modelos puros de educación para el crecimiento económico en las democracias más prósperas, dado que esa forma de gobierno se basa en el respeto por la individualidad, mientras que dicho modelo sólo respeta al conjunto. Lo que se detecta es un acercamiento irreflexivo de los sistemas educativos de todo el mundo a ese modelo, sin contemplar que no se condice con las metas de la democracia.

Ahora bien, ¿qué otras alternativas existen para concebir el tipo de naciones y de ciudadanos que pretendemos formar? En los círculos internacionales dedicados al desarrollo, la principal alternativa frente al modelo basado en el crecimiento económico es el modelo conocido como el paradigma del desarrollo humano, con el que se me ha relacionado en numerosas ocasiones. Según este paradigma, lo que importa son las oportunidades o “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que ésta debe ser respetada por las leyes y las instituciones. Toda nación mínimamente decente debería aceptar que sus ciudadanos están dotados de ciertos derechos, en esas esferas y en otras, y debería elaborar estrategias para que superen determinados umbrales de oportunidad en cada una de ellas.

El modelo del desarrollo humano supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida. No obstante, este paradigma respaldará un tipo de democracia en el que predo-

minen ciertos derechos fundamentales protegidos incluso de la decisión de las mayorías. Por lo tanto, apoyará las democracias que resguarden las libertades políticas, sindicales y religiosas, la libertad de expresión y los derechos fundamentales en otras esferas, como las de la educación y la salud. Se trata de un modelo que encaja bien con las aspiraciones de la Constitución de la India y de Sudáfrica. Los Estados Unidos, por su parte, nunca han otorgado salvaguardas constitucionales a derechos “sociales y económicos” como la salud y la educación en el plano federal, pero, aun así, sus habitantes también tienen conciencia de que la oportunidad unánime de gozar de esos derechos representa una marca significativa de prosperidad nacional. Por lo tanto, el modelo del desarrollo humano no es una quimera idealista, sino que se encuentra estrechamente vinculado con los compromisos constitucionales, a veces incumplidos, de casi todas las naciones democráticas.

Si un país desea fomentar este tipo de democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de “la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” para todos y cada uno de sus habitantes, ¿qué aptitudes deberá inculcar en sus ciudadanos? Como mínimo, las siguientes resultan fundamentales:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición.
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.

- La aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.
- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance.
- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución.

Esto es apenas un bosquejo, pero al menos sirve como punto de partida para articular lo que necesitamos.

3

Educar ciudadanos: los sentimientos morales (y antimorales)

El primer afecto del niño es amarse a sí mismo; y el segundo, que del primero se deriva, amar a los que lo rodean, porque en el estado de flaqueza en que se halla, sólo conoce a las personas por la asistencia y las atenciones que recibe.

Jean-Jacques Rousseau, *Emilio, o De la educación*, Libro IV, 1762

Si la democracia es madurez, y la madurez implica salud, y consideramos que esta última es algo deseable, entonces quisiéramos establecer si es posible hacer algo para promoverla.

Donald Winnicott, "Algunas reflexiones sobre el significado de la palabra 'democracia'", 1950

La educación es para las personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, necesitamos entender los problemas que afrontamos en el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos de la democracia, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre una gran variedad de temas de importancia nacional y mundial. ¿Qué hay en la vida humana que dificulta tanto la conservación de las instituciones democráticas basadas en el respeto y en la

protección igualitaria de la ley? ¿Por qué resulta tan fácil caer en los diversos sistemas de jerarquía o, peor aun, en los proyectos violentos de animosidad grupal? ¿Qué fuerzas empujan a los grupos poderosos a controlar y dominar? ¿Por qué motivo es que las mayorías tratan de denigrar o estigmatizar a las minorías en casi todos los casos? Cualesquiera que sean esas fuerzas, la verdadera educación para la ciudadanía responsable debe combatir las a nivel nacional y global, empleando todos los recursos de la personalidad humana que sirvan para que la democracia prevalezca frente a las jerarquías.

De vez en cuando, a los estadounidenses nos dicen que el mal es algo que se encuentra casi siempre por fuera de nosotros. Como ejemplo, basta con observar la construcción retórica de un supuesto “eje del mal” que amenaza a nuestra benévola nación. A las personas las reconforta sentirse incluidas en un gigantesco “choque de civilizaciones” que enfrenta a las naciones democráticas, representantes del bien, con las religiones y culturas de otras partes del mundo, que supuestamente representan el mal. La cultura popular suele alimentar con demasiada frecuencia esta perspectiva del mundo, mostrando que los problemas de los personajes “buenos” se acaban cuando mueren los “villanos”. Las culturas no occidentales, por su parte, tampoco se encuentran exentas de los perjuicios que implican tales formas de pensar. En la India, por ejemplo, la derecha hindú viene mostrando hace años un país dividido por la lucha entre las fuerzas buenas y puras del hinduismo, y un conjunto de “elementos foráneos” aparentemente peligrosos (que representan a los cristianos y a los musulmanes, aunque ambos grupos son tan autóctonos del subcontinente indio como los propios hindúes).¹ En ese proceso, se han valido de

la cultura popular para recrear las épicas tradicionales en versiones televisivas que las privan de toda su complejidad original mediante la representación de los personajes “buenos” y “malos”, a la vez que fomentan la identificación de los personajes “malos” con la supuesta amenaza musulmana de la actualidad.²

Ahora bien, los mitos de la pureza reflejados en ambos casos resultan engañosos y nocivos. En efecto, ninguna sociedad es pura. El “choque de civilizaciones” constituye un elemento interno de todas ellas: siempre existen algunas personas que están dispuestas a vivir con las demás en condiciones de respeto mutuo y reciprocidad, y otras que se reconfortan con la dominación. Por ello, necesitamos entender cómo se hace para formar más ciudadanos del primer tipo y menos del segundo. La falsa noción de que nuestra sociedad es pura en su interior sólo genera agresividad hacia afuera e invisibiliza las agresiones que sufren quienes viven adentro.

¿Cómo se adquiere entonces la capacidad del respeto y la igualdad democrática? ¿Qué provoca que los seres humanos aspiren a la dominación? Para responder estas preguntas, es necesario analizar con mayor profundidad ese “choque de civilizaciones” y

Si es que existió un pueblo realmente autóctono, fueron los dravídicos, originarios del extremo meridional del subcontinente. Los musulmanes y los cristianos llegaron en pequeños grupos desde otras regiones tiempo más tarde, pero el grueso de los habitantes actuales de la India que profesan el cristianismo y la religión musulmana son hindúes conversos. En todo caso, deberíamos rechazar con firmeza la idea de que un pueblo tenga más derechos civiles por haber llegado a determinada zona geográfica (alrededor del año 1500 a.C.) antes que otro (alrededor del año 1600 a.C.).

² Para un análisis de las versiones televisadas del *Mahābhārata* y del *Ramayana*, véase el capítulo 5 de *The clash within*, *op. cit.* Para un uso absolutamente distinto del *Mahābhārata* con fines de reflexión social, véase el maravilloso libro de Gurcharan Das titulado *The difficulty of being good: On the subtle art of Dharma*, Delhi, Penguin, 2009; Londres, Penguin, 2010, y Nueva York, Oxford University Press, 2010. En el capítulo 2 de *The clash within* presento un breve perfil de este autor.

¹ La historia de las lenguas indoeuropeas nos demuestra con certeza casi absoluta que los hindúes migraron a la India, provenientes de otras regiones.

dar cuenta de las fuerzas internas que, dentro de cada persona, se oponen al respeto mutuo y a la reciprocidad, pero también de las fuerzas internas que conforman la base de la democracia. Mahatma Gandhi, uno de los dirigentes democráticos más creativos del mundo, que se encontraba entre los principales arquitectos de la independencia y la democracia en la India, sabía muy bien que la lucha por la libertad y la igualdad debía configurarse primero como una lucha interna en el fuero íntimo de cada persona, donde se enfrentaban la comprensión y el respeto con el miedo, la codicia y la agresividad narcisista. En numerosas ocasiones, Gandhi señaló la relación existente entre el equilibrio psicológico y el equilibrio político, argumentando que el deseo de riqueza, la agresión y la preocupación narcisista son fuerzas enemigas de la construcción de una sociedad libre y democrática.

Dentro de las sociedades modernas, ese choque de civilizaciones interno se puede observar en numerosas luchas por la integración y la igualdad, como los debates sobre la inmigración; las polémicas sobre la aceptación de las minorías étnicas, raciales y religiosas; las controversias sobre la igualdad de género y la orientación sexual, o las discusiones sobre la acción afirmativa. En todas las sociedades, esos debates dan lugar a agresiones y preocupaciones, pero en todas ellas también aparecen las fuerzas de la comprensión y el respeto. Si bien las estructuras políticas y sociales de cada caso en particular ejercen una gran influencia en el resultado de estas luchas, sería aconsejable que trabajáramos, al menos tentativamente, con un relato compartido de la infancia a fin de ubicar en él los problemas y los recursos que las normas sociales y las instituciones pueden inhibir o desarrollar.³ Para puntualizar los detalles de semejante relato, se están lle-

³ Para una argumentación más minuciosa sobre este asunto, véase el capítulo 4 de Nussbaum, *Upheavals of thought: The intelligence of*

vando a cabo diversas investigaciones y argumentaciones, pero analizar los posibles puntos de intervención resultará igualmente complejo. Así y todo, tenemos que comenzar por algún lado, aunque en general las propuestas para la educación no contemplan la psicología del desarrollo humano, con lo que resulta confuso cuáles son los problemas que se pretende resolver y los recursos que se poseen para resolverlos.

Ahora bien, sabemos que el niño llega, indefenso, a un mundo que no construyó ni controla. Las primeras experiencias de un recién nacido contienen una alternancia brusca entre momentos de plenitud dichosa (en los que el mundo entero parece girar en torno a la satisfacción de sus necesidades) y momentos de conciencia angustiosa sobre la propia indefensión o impotencia* (en los que la necesidad no se satisface de inmediato y no se puede hacer nada para satisfacerla). En efecto, el ser humano presenta un nivel de indefensión física desconocido en el reino animal, que se combina con un grado muy superior de complejidad cognitiva. Se sabe, por ejemplo, que hasta un bebé de una semana puede identificar la diferencia de olor entre la leche de su propia madre y la de otras mujeres. Para comprender lo que supone ese “choque interno”, es necesario reflexionar sobre el extraño relato *sui generis* que implica nuestra combinación de competencia con indefensión, nuestra relación problemática con la impotencia, la mortalidad y la finitud, y nuestro deseo insistente de trascender todas aquellas condiciones que a cualquier ser inteligente le resultaría penoso aceptar.

emotions, Cambridge, Cambridge University Press, 2001 [trad. esp.: *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*, Barcelona, Paidós, 2008].

* La autora utiliza aquí el vocablo inglés *helplessness*, que indica al mismo tiempo la incapacidad de funcionar de manera independiente y la de defenderse con recursos propios [N. de la T.].

A medida que el niño pequeño se desarrolla, va cobrando cada vez más conciencia de lo que le sucede, pero no puede hacer nada al respecto. Esa expectativa de recibir atención permanente, esa “omnipotencia infantil” tan bien plasmada en la expresión freudiana “Su Majestad, el bebé”, se unen a la ansiedad y la vergüenza de saber que uno no es en realidad omnipotente, sino completamente impotente. De esa ansiedad y esa vergüenza deriva entonces un deseo urgente de plenitud que nunca se pierde del todo, por más que el niño aprenda que es apenas una parte de un mundo compuesto por seres finitos e incompletos. Así, el deseo de trascender esa vergüenza por el propio carácter incompleto genera un alto grado de inestabilidad y peligro moral.

Para el niño recién nacido, las otras personas no son totalmente reales: son sólo instrumentos que le acercan (o no) lo que necesita. Al niño de esa edad le encantaría esclavizar a sus padres para controlar las fuerzas que le proveen lo que necesita. En *Emilio*, su gran obra sobre la educación, Jean-Jacques Rousseau interpretaba que ese deseo de esclavizar a los padres era el comienzo de un mundo de jerarquías. Aunque Rousseau no consideraba que el niño fuera malo por naturaleza, sino que más bien destacaba los instintos naturales de amor y comprensión, comprendía también que la propia debilidad y las carencias del niño generaban una dinámica que podía causar deformaciones éticas y conductas crueles, salvo que el narcisismo y la tendencia a la dominación se canalizaran en algo más productivo.

Como he mencionado, el niño tiene vergüenza de su propia indefensión o impotencia, es decir, de su incapacidad para lograr el estado de plenitud dichosa que en ciertos momentos espera.⁴ Esta vergüenza, que podríamos denominar “primitiva”, pronto

⁴ Para un análisis más completo sobre la vergüenza y la repugnancia, véase Nussbaum, *Hiding from humanity: Disgust, shame, and the law*, Princeton,

se une con otro sentimiento muy potente: la repugnancia* por los desechos provenientes del propio cuerpo. Como la mayoría de las emociones, la repugnancia presenta un fundamento evolutivo innato, pero también supone cierto aprendizaje, pues no aparece en el niño hasta el momento en que se le enseña a ir al baño, cuando sus capacidades cognitivas han madurado lo suficiente. Por lo tanto, la sociedad ejerce un alto nivel de influencia en la dirección que adopta esa repugnancia. En los últimos tiempos se han llevado a cabo investigaciones que demuestran que la repugnancia no es meramente visceral, sino que posee un notable componente cognitivo relacionado con las ideas de contaminación e impureza. Según la conclusión de los especialistas en psicología experimental, la repugnancia representa un rechazo a la contaminación que producen los objetos (como las heces, las excrecencias del cuerpo y los cadáveres) que evidencian nuestro propio carácter animal y mortal y, por lo tanto, nuestra impotencia ante los asuntos clave de la vida. En efecto, dichos especialistas coinciden en que, al distanciarnos de esos productos, en realidad estamos tramitando la angustia que nos genera tener (o, en última instancia, ser) productos de desecho, es decir, animales y mortales.⁵

En virtud de esta descripción, la repugnancia aparece como un elemento que nos puede servir de guía, pues la aversión por las heces y los cadáveres probablemente posee cierta utilidad en

Princeton University Press, 2004 [trad. esp.: *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires/Madrid, Katz Editores, 2006.

* La autora utiliza el vocablo inglés *disgust*, que puede traducirse como “aversión”, “hastío”, “asco” o “repugnancia”. En traducciones anteriores de su obra, se han usado de manera alternativa estas dos últimas versiones. [N. de la T.]

⁵ Véanse en *Hiding from humanity*, *op. cit.*, las referencias a los trabajos experimentales de Paul Rozin, Jonathan Haidt y otros.

tanto técnica heurística general para evitar el peligro. Aunque lo repugnante no coincide exactamente con lo peligroso, dado que muchas sustancias naturales peligrosas no son repugnantes y muchas sustancias repugnantes son inocuas, resulta sensato evitar el consumo de leche con olor repugnante, y más sencillo que someterla a análisis de laboratorio cada vez que huele mal.⁶ Sin embargo, cuando la repugnancia se vincula con el narcisismo básico del niño, pronto comienza a causar un daño concreto. Para tomar distancia de la propia animalidad, resulta eficaz proyectar los rasgos de esa animalidad (como el mal olor, la viscosidad y la suciedad) sobre algún grupo de personas. Luego, se trata a esas personas como agentes de contaminación o impureza, transformándolas en una clase inferior y, más concretamente, en una frontera o “zona intermedia” entre la persona que siente repugnancia y los rasgos tan temidos y estigmatizados de la animalidad. El niño comienza a reaccionar de este modo, identificando a otros niños como sucios o contaminantes, a una edad muy temprana. Un ejemplo de ello es el difundido juego infantil que consiste en fabricar un objeto de papel plegado, conocido como “cazapiojos”, y usarlo para “cazar” los supuestos “piojos” o insectos desagradables que tienen otros niños menos populares, a quienes se los estigmatiza como sucios y repugnantes.

Mientras tanto, el niño aprende de la sociedad adulta que lo rodea, en la que esa “repugnancia proyectada” suele recaer sobre uno o más grupos sociales subordinados, como los judíos, los afroamericanos, las mujeres, los homosexuales, los pobres o las castas inferiores en la India. En efecto, esos grupos funcionan como el “otro” animal mediante cuya exclusión un grupo privilegiado se define como superior o, incluso, trascendente. Una

⁶ Los estudios de Rozin ponen de manifiesto la diferencia entre la repugnancia y el sentido del peligro.

de las manifestaciones típicas de esta clase de repugnancia consiste en evitar el contacto físico con las personas pertenecientes al grupo subordinado y hasta con los objetos que éstas hayan tocado. Como lo demuestran los estudios psicológicos, la repugnancia contiene muchos elementos irracionales de pensamiento mágico. No es de extrañar entonces que en el racismo y en otros tipos de subordinación existan ideas de contaminación como las mencionadas.

La repugnancia proyectada es siempre un sentimiento turbio, ya que supone cierto grado de rechazo del propio cuerpo y cierto desplazamiento de ese rechazo hacia un grupo que en realidad está formado por un conjunto de seres humanos con la misma condición física que quienes proyectan la repugnancia, pero con menos poder social. De este modo, el deseo original de esclavizar a los padres que aparece en el niño narcisista encuentra satisfacción en la creación de jerarquías sociales, dinámica ésta que representa una amenaza constante para la igualdad democrática.⁷

Este relato parece tener cierto nivel de universalidad. En efecto, los estudios sobre la repugnancia en numerosas sociedades revelan dinámicas semejantes. Lamentablemente, debemos reconocer que todas las sociedades humanas crean grupos excluidos que reciben el estigma de causar vergüenza, repugnancia o, por lo general, ambas cosas. No obstante, existen muchas fuentes de variación que afectan al resultado de este relato al moldear nuestras actitudes frente a la debilidad, la necesidad y la interdependencia. Entre esos factores se encuentran las individualidades de cada familia, la ley y las diferentes normas sociales, que suelen interactuar de manera compleja, pues los

⁷ Véase *Hiding from humanity*, *op. cit.*, caps. 2 y 4. El análisis psicológico que allí presento le debe mucho a los conceptos y los argumentos de Donald Winnicott.

padres también son habitantes de un universo social y político, y las señales que les transmiten a sus hijos están a su vez determinadas por ese universo.

Dado que la estigmatización parece ser una reacción ante la propia ansiedad por nuestra naturaleza débil y vulnerable, es imposible moderarla sin tratar de resolver esa ansiedad más profunda. Una forma de hacerlo, que en la obra de Rousseau tiene gran importancia, es el aprendizaje de competencias prácticas. El niño que sabe negociar bien con su entorno tiene menos necesidad de un esclavo que lo atienda. Sin embargo, la respuesta social ante este problema debe tratar también el propio sentimiento de impotencia y el dolor que éste genera. Algunas normas sociales y familiares logran afrontar ese dolor de manera creativa, comunicando a los niños el mensaje de que todos los seres humanos somos vulnerables y mortales, pero no por eso debemos odiar ni rechazar ese aspecto de la vida humana, sino que podemos abordarlo mediante la reciprocidad y la ayuda mutua. En la teoría de la educación de Rousseau, el aprendizaje sobre la debilidad básica del ser humano es un elemento central, pues sólo el reconocimiento de esa debilidad nos permite transformarnos en seres sociales y, por lo tanto, formar la humanidad. Así, nuestra propia falencia puede funcionar como base de nuestra esperanza de conformar una comunidad decente. Rousseau señala que los nobles de Francia no recibieron ese tipo de educación y crecieron pensando que eran superiores al resto de las personas: el deseo de ser invulnerables alimentó el deseo de reinar sobre los demás.

Ahora bien, existen muchas sociedades que aún enseñan las mismas lecciones aprendidas por esos nobles franceses. Mediante las normas sociales y familiares, transmiten el mensaje de que la perfección, la invulnerabilidad y el control sobre los demás son aspectos fundamentales del éxito en la vida adulta.

En muchas culturas, esas normas sociales adquieren la forma del género. De hecho, varias investigaciones sobre la repugnancia han constatado que en su proyección suele presentarse un fuerte componente de género. Las personas de género masculino aprenden que el éxito equivale a superar las limitaciones del cuerpo y su fragilidad, de modo que caracterizan a alguna clase marginada (por ejemplo, a las mujeres o a los afroamericanos) como hipercorporal y, en consecuencia, como elemento que debe ser dominado. Este relato presenta numerosas variaciones culturales, que deben estudiarse en detalle antes de ser abordadas en una sociedad determinada. Aun si cierta cultura como un todo no contiene ese tipo de normas enfermas, es posible que las familias individuales estén transmitiendo mensajes negativos, entre ellos, que la única forma de prosperar es ser perfecto y controlar todo. Así, las fuentes de la jerarquía social residen en lo más profundo de la vida humana, y el “choque interno” no puede resolverse sólo en el terreno de la escuela o de la universidad, sino que deben participar también la familia y la sociedad en general. Dicho esto, cabe agregar que la escuela es al menos una fuerza de influencia en la vida del niño, y se trata de una fuerza cuyos mensajes podemos supervisar con más facilidad que los de otras fuerzas.

Ya hemos señalado que la patología de la repugnancia tiene como eje central la bifurcación del mundo entre lo “puro” y lo “impuro: la construcción de un “nosotros” sin falla alguna y de un “ellos” con carácter contaminante, sucio y malo. Gran parte de las reflexiones más erróneas sobre política internacional presentan rasgos de esta patología, en la medida en que las personas se muestran demasiado predisuestas a concebir a un grupo de “otros” como oscuros y contaminados, mientras que ellas se ubican en el bando de los ángeles. Hoy advertimos que esta tendencia tan arraigada en el ser humano se nutre de numero-

sas historias ancestrales relatadas a las niñas y los niños, las cuales dan a entender que el mundo se salvará cuando las brujas y los monstruos feos y repugnantes sean asesinados por alguien, o incluso cocinados en sus propios hornos.⁸ Muchos cuentos infantiles de la actualidad presentan la misma perspectiva. Por eso, deberíamos agradecer que existan artistas capaces de mostrar a los niños y a las niñas la verdadera complejidad de este mundo. El director japonés Hayao Miyazaki, por ejemplo, realiza películas de animación con elementos fantásticos y descabellados que contienen una perspectiva del bien y el mal más moderada y con más matices, en la que el peligro puede provenir de fuentes tan reales y complejas como la relación entre los seres humanos decentes y el medio ambiente. Otro ejemplo es el de Maurice Sendak, en cuyo libro *Donde viven los monstruos* (que hoy cuenta con una impresionante versión cinematográfica) el niño Max sale a retozar con unos monstruos que representan su propio mundo interior y las agresiones peligrosas que lo habitan. Sin embargo, esos seres no son del todo espantosos, pues el odio por los propios demonios internos también puede causar la necesidad de proyectarlos sobre los demás. En síntesis, los cuentos y relatos que se aprenden en la infancia funcionan luego como componentes muy importantes del mundo que habitamos en la adultez.

Hasta aquí he analizado los problemas, pero ¿qué hay de los recursos? La otra cara de ese “choque interno” es la capacidad

8 En este sentido, cabe preguntarse si la famosa historia de Hansel y Gretel, llevada a la ópera por Humperdinck, hizo su aporte a las fantasías que, más adelante, pudieron haber derivado en la selección de un método de exterminio. De hecho, el autor de la ópera era discípulo de Wagner, quien a su vez solía ensalzar al *volk* alemán, y al final de la obra los dos niños rubios resucitan, libres del hechizo de la bruja malvada, y aplauden su incineración.

de comprensión que crece en el niño, la capacidad de ver a otra persona como un fin y no como un medio. Con el transcurso del tiempo, si todo sale bien, comienza a sentir amor y gratitud por esos otros seres que responden a sus necesidades y se torna cada vez más capaz de imaginar el mundo desde la perspectiva de esas personas. Esta capacidad de sentir interés y de responder con empatía e imaginación constituye un elemento básico de nuestra herencia evolutiva.⁹ Al parecer, existen varios tipos de primates capaces de experimentar alguna clase de comprensión, y lo mismo sucede con los elefantes y los perros. En el caso de los chimpancés, esa comprensión se une con la empatía, es decir, con el “pensamiento empático” o la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del otro, fenómeno que posiblemente se dé también en elefantes y perros. Ahora bien, el pensamiento empático no es necesario para la comprensión, y sin duda tampoco es suficiente: una persona sádica podría emplearlo para torturar a su víctima. Sin embargo, resulta de gran utilidad para la formación de sentimientos comprensivos que, a su vez, se correlacionan con las conductas de ayuda y colaboración. Los asombrosos experimentos psicológicos de C. Daniel Batson demuestran que los sujetos a quienes se les pedía que escucharan un relato vívido sobre una persona en situación de angustia y se los instruía para que trataran de adoptar la perspectiva de esa persona respondían con mucha más comprensión que los sujetos a quienes se los instruía para que tomaran una postura más distanciada. Tras responder con sentimientos comprensivos, las personas del primer grupo decidían ayudar a quien

9 Véase Frans de Waal, *Good natured: The origins of right and wrong in humans and other animals*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996 [trad. esp.: *Bien Natural. Los orígenes del bien y del mal en los humanos y otros animales*, Barcelona, Herder, 1997].

estaba en la situación de angustia si se les ofrecía una opción que no fuera muy costosa.¹⁰

Los niños que desarrollan la capacidad de la comprensión, en muchos casos mediante la experiencia empática, saben comprender el efecto que tienen sus agresiones sobre las otras personas, por quienes sienten cada vez más afecto. Así, surge el sentimiento de culpa ante la propia agresión y el interés genuino por el bienestar del otro. Si bien la empatía no equivale a la moral, puede proporcionarle ciertos elementos esenciales. A medida que se va formando la capacidad de interés por el otro, aumenta el deseo de controlar la propia agresividad. El niño reconoce que los otros seres no son sus esclavos, sino que son personas separadas con derecho a vivir su vida.

Estas instancias de reconocimiento suelen ser inestables, ya que la vida humana es bastante incierta y todos sentimos temores que nos hacen anhelar un mayor control, incluso sobre las otras personas. No obstante, si el niño recibe una educación positiva en el marco de la familia y una buena formación en la escuela, es muy posible que sienta comprensión e interés por las necesidades de los demás y que los vea como personas con sus mismos derechos. En tanto las normas sociales y las imágenes dominantes sobre la adultez y la masculinidad interfieran en ese proceso, habrá dificultades y tensiones, pero una buena educación puede combatir esos estereotipos y enseñar la importancia de la empatía y la reciprocidad.

Ahora bien, la comprensión no es un sentimiento confiable en sí mismo. Al igual que los otros animales, el ser humano suele sentir comprensión por quienes conoce, pero no siente lo mismo por los desconocidos. Hoy se sabe que una criatura en aparien-

10 C. Daniel Batson, *The altruism question*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1991.

cia tan sencilla como el ratón puede responder con malestar ante el malestar físico de otro ejemplar de su especie, *siempre y cuando* haya vivido con ese ejemplar.¹¹ El dolor que sienten otros ratones desconocidos no genera el mismo “contagio emocional” que sería precursor de la comprensión. Por lo tanto, es probable que la tendencia a dividir al mundo entre lo conocido y lo desconocido resida en lo más profundo de nuestra herencia evolutiva.

También se puede contener el sentimiento de comprensión por motivos erróneos, como por ejemplo cuando responsabilizamos a la víctima por su desgracia. En los Estados Unidos, muchas personas creen que los pobres son los culpables de su propia pobreza por haraganería y falta de esfuerzo. Por lo tanto, aunque gran parte de las veces se equivocan, no sienten comprensión por esos sectores.¹²

Este déficit de comprensión puede combinarse con la dinámica perniciosa de la vergüenza y la repugnancia. Cuando un subgrupo social en particular queda identificado con esos dos sentimientos, sus integrantes aparecen como inferiores a los de los grupos dominantes y como muy distintos: se los relaciona con lo animal, lo maloliente, lo contaminado y lo contaminante. Así, se torna fácil excluirlos de la comprensión y se vuelve difícil ver el mundo desde su perspectiva. Algunas personas de raza blanca, por ejemplo, son capaces de sentir gran comprensión por otras personas de su raza y, al mismo tiempo, de tratar a las personas que no son de su raza como si fuesen animales u objetos, negándose a ver el mundo desde su perspectiva. Los hom-

11 Dale J. Langford, Sara E. Crager, Zarrar Shehzad, Shad B. Smith, Susana G. Sotocinal, Jeremy S. Levenstadt, Mona Lisa Chanda, Daniel J. Levitin, Jeffrey S. Mogil, “Social modulation of pain as evidence for empathy in mice”, en *Science*, vol. 312, 2006, pp. 1967-1970.

12 Véase Candace Clark, *Misery and company: Sympathy in everyday life*, Chicago, University of Chicago Press, 1997.

bres con frecuencia tratan así a las mujeres, aunque sienten comprensión por los otros hombres. En síntesis, cultivar la comprensión no es un modo suficiente en sí mismo para combatir las fuerzas de la esclavización y la subordinación, ya que la comprensión puede aliarse con la repugnancia y la vergüenza, lo que fortalecería la solidaridad entre los integrantes de las élites y los distanciaría aun más de sus subordinados.

Ahora bien, a medida que los jóvenes se acercan a la edad adulta, aumenta la influencia de la cultura de sus pares. Las normas del buen adulto (del hombre bueno, de la mujer buena) surten un gran efecto sobre el proceso de desarrollo, mientras que el interés por el otro se encuentra en pugna con la vergüenza y la inseguridad narcisista. Si la cultura de pares del adolescente define al “hombre de verdad” como alguien sin debilidades ni necesidades, o como alguien que controla todo lo que necesita en la vida, tal definición alimentará el narcisismo infantil e inhibirá los sentimientos de comprensión por las mujeres y por otras personas que el adolescente perciba como débiles o inferiores. Según las investigaciones psicológicas de Dan Kindlon y Michael Thompson, ese tipo de cultura aparece actualmente como un elemento vigente en la adolescencia entre los varones estadounidenses.¹³ Si bien todas las culturas representan algún componente de control en la masculinidad, esto se verifica indiscutiblemente en la cultura estadounidense, que exhibe como modelo para los jóvenes la imagen del vaquero solitario que se vale por sí mismo, sin ayuda de nadie.

Como destacan Kindlon y Thompson, el objetivo de convertirse en ese hombre ideal supone una ficción de control en un

¹³ Dan Kindlon y Michael Thompson, *Raising Cain: Protecting the emotional life of boys*, Nueva York, Ballantine, 1999 [trad. esp.: *Educando a Caín: cómo proteger la vida emocional del varón*, México, Atlántida, 2000].

mundo que uno no controla realmente. La vida misma se ocupa de desenmascarar esa ficción casi todos los días, cada vez que el futuro “hombre de verdad” siente hambre, cansancio, ansiedad, malestar físico o temor. Así, en la psiquis de la persona que vive este mito se genera una oleada de vergüenza: se supone que debo ser un “hombre de verdad”, pero siento que no controlo mi entorno, y ni siquiera mi propio cuerpo. Si bien la vergüenza es una respuesta casi universal ante la impotencia humana, se torna mucho más intensa en las personas criadas bajo el mito del control absoluto, en lugar del ideal de la interdependencia y la ayuda mutua. Una vez más, observamos lo fundamental que es para el niño no aspirar al control ni a la invulnerabilidad, ni definir sus posibilidades como superiores a las del resto de la humanidad, sino más bien aprender a captar de manera vívida la experiencia de la debilidad humana y sus distintas versiones en una gran variedad de circunstancias sociales, comprendiendo de qué modo los distintos esquemas políticos y sociales afectan las vulnerabilidades que todos compartimos.

Según Rousseau, quien educa a Emilio debe combatir su deseo narcisista de dominar a los demás con dos herramientas. Por un lado, mientras el niño va adquiriendo madurez física, debe enseñarle a valerse por sus propios medios, a no necesitar que lo atiendan todo el tiempo. En la medida en que sea competente para funcionar en el mundo, tendrá menos necesidad de apelar a las otras personas como lo haría un recién nacido y podrá verlas como seres con proyectos propios, que no están siempre a su entera disposición. De acuerdo con Rousseau, la mayor parte de las escuelas fomenta la pasividad y la impotencia al presentar el aprendizaje de manera puramente abstracta, sin conexión con sus usos prácticos. El maestro concebido por este autor, en cambio, le enseñaría a Emilio a negociar con su entorno, para que sea un participante activo de él. Por otro lado,

la educación emocional de Emilio debe extenderse en el tiempo: mediante una gran variedad de relatos, debe aprender a identificarse con los demás, a ver el mundo a través de los ojos ajenos y a sentir mediante la imaginación el sufrimiento de las otras personas. Sólo de ese modo será posible que éstas, a la distancia, le parezcan reales e iguales a él.

A mi entender, este relato del narcisismo, la indefensión, la impotencia, la vergüenza, la repugnancia y la comprensión constituye el núcleo de aquello en lo que debe enfocarse la educación para la democracia. Sin embargo, existen otras cuestiones psicológicas que ningún docente debe olvidar. En efecto, las investigaciones realizadas en el marco de la psicología experimental demuestran que hay una serie de tendencias perniciosas comunes a una amplia gama de sociedades. Los famosos experimentos de Stanley Milgram, que a esta altura ya son clásicos en la materia, confirman que los sujetos estudiados presentan un elevado nivel de deferencia ante la autoridad. Una y otra vez, las personas que participaban en sus experimentos se mostraban dispuestas a aplicar descargas peligrosas y dolorosas de electricidad a otros seres humanos, siempre y cuando el científico que supervisaba el experimento aprobara lo que estaban haciendo, incluso si la otra persona gritaba de dolor (situación ésta que obviamente era simulada a instancias del experimento).¹⁴ En otros estudios realizados con anterioridad, Solomon Asch probó también que las personas se muestran dispuestas a contradecir lo que ven con sus propios sentidos si quienes las rodean emiten juicios sensoriales erróneos. Estas investigaciones rigurosas y verificadas repetidamente confirman la existencia de un ser-

14 Las investigaciones de Milgram y Asch están resumidas en Philip Zimbardo, *The Lucifer effect: How good people turn evil*, Londres, Rider, 2007, pp. 260-275 [trad. esp.: *El efecto Lucifer: El porqué de la maldad*, Barcelona, Paidós, 2008].

vilismo atípico ante la presión de los pares en los seres humanos normales. Christopher Browning, por su parte, ha empleado la obra de Milgram y la de Asch para dar cuenta de la conducta de los jóvenes alemanes que integraban una brigada de policía que asesinó a judíos durante el nazismo.¹⁵ En el caso de esos jóvenes, la influencia de la autoridad y la presión de sus pares eran tan enormes que quienes no lograban dispararles a los judíos se sentían avergonzados de su propia debilidad.

Ahora bien, resulta sencillo darse cuenta de que esas dos tendencias se ubican muy cerca de la dinámica del narcisismo, la inseguridad y la vergüenza. La solidaridad entre grupos de pares es aceptada porque es una especie de invulnerabilidad sustituta. Por eso, no es de sorprender que cuando las personas estigmatizan y persiguen a otras, con frecuencia lo hacen como integrantes de un grupo con solidaridad interna. La sumisión o el servilismo ante la autoridad caracterizan muchas veces la vida grupal, y la confianza en un líder que se supone invulnerable es uno de los modos en que el ego frágil se protege de la inseguridad. En cierto sentido, entonces, las investigaciones confirman el relato que hemos delineado.

No obstante, dichas investigaciones también nos suman un elemento nuevo, pues comprueban que las personas con tendencias subyacentes de naturaleza similar a grandes rasgos se comportan peor si la situación ha sido planificada de una manera particular. En el estudio de Asch, por ejemplo, se probó que bastaba con la presencia de una sola persona más que disintiera para que el sujeto estudiado lograra manifestar su juicio

15 Christopher R. Browning, *Ordinary men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*, Nueva York, HarperCollins, 1993 [trad. esp.: *Aquellos hombres grises: El Batallón 101 y la solución final en Polonia*, Madrid, Edhasa, 2002].

independiente. Por lo tanto, lo que le impedía decir aquello que pensaba era el hecho de encontrarse totalmente rodeado por otras personas que emitían un juicio erróneo. En los estudios de Milgram, por su parte, se comprobó que las personas toman decisiones irresponsables cuando se les permite creer que no tienen responsabilidad por sus propias decisiones porque ésta recae sobre alguna figura de autoridad. En síntesis, las mismas personas que tal vez se conducirían bien en otras situaciones actúan de manera incorrecta en determinadas estructuras.

Asimismo, otras investigaciones han demostrado que las personas en apariencia decentes y con buena conducta muestran cierta predisposición a humillar y estigmatizar a los demás si se les presenta la situación de manera tal que se les hace creer que son superiores y dominantes. En un caso particularmente escalofriante, a algunos alumnos de escuela sus docentes les informaron que los niños de ojos azules eran superiores a los niños de ojos marrones o negros. A continuación, se observó que los primeros presentaban una conducta jerárquica y cruel. Luego, sus docentes les informaron que se había cometido un error y que, en realidad, los niños de ojos marrones eran superiores a los de ojos azules. La conducta jerárquica y cruel volvió a aparecer, pero esta vez en los niños de ojos marrones, quienes al parecer no aprendieron nada de la experiencia dolorosa de ser discriminados.¹⁶ En suma, la conducta negativa no deriva sólo de una crianza enferma o de una sociedad enferma, sino que, bajo ciertas circunstancias, es posible observarla en personas que al parecer son decentes.

En este sentido, el experimento de Philip Zimbardo en la cárcel de Stanford posiblemente sea uno de los más famosos de su tipo. El estudio demostró que los voluntarios, a quienes se les

había asignado al azar el rol de carceleros o de reclusos, comenzaban a cambiar su conducta normal casi de inmediato. Mientras que los reclusos se tornaban pasivos y depresivos, los carceleros utilizaban su poder para humillarlos y estigmatizarlos. Si bien el experimento de Zimbardo tiene varias fallas de elaboración que le restan contundencia (por ejemplo, los carceleros recibieron instrucciones de procurar que los reclusos se sintieran alienados y desesperanzados),¹⁷ también es cierto que sus conclusiones, como mínimo, llamativas, y que, al combinarlas con la gran cantidad de datos provenientes de otros estudios, corroboran la idea de que las personas que no presentan un carácter patológico en su individualidad pueden comportarse de manera pésima con los demás en una situación mal planificada.

Por lo tanto, debemos contemplar dos factores: el individuo y la situación. Esta última no es lo único que vale, pues se ha comprobado que existen diferencias individuales, y los experimentos también pueden interpretarse de modo tal que demuestran la influencia de ciertas tendencias psicológicas compartidas por muchos seres humanos. Por eso, en última instancia necesitamos emular a Gandhi y adentrarnos en las profundidades de la psiquis individual para interrogarnos acerca de qué podemos hacer a fin de que la comprensión y la empatía le ganen la batalla al miedo y el odio. No obstante, la situación también importa, pues la conducta de una persona imperfecta sin duda será mucho peor si se la ubica en determinadas estructuras.

Ahora bien, cabe preguntarse entonces cuáles son las estructuras perniciosas. Según las investigaciones, parecen ser varias.¹⁸

17 Véase mi artículo sobre el libro de Zimbardo en *Times Literary Supplement*, 10 de octubre de 2007, pp. 3-5.

18 Nuevamente, mi resumen se basa en una serie de investigaciones recogidas por Zimbardo.

16 Recogido en Zimbardo, *The Lucifer effect*, op. cit., pp. 283-285.

En primer lugar, los seres humanos se comportan mal cuando no se sienten personalmente responsables de sus actos. El individuo se conduce mucho peor bajo la máscara del anonimato, como parte de una masa sin rostro, que cuando se siente observado y responsabilizado como tal. (Todos los que alguna vez hayan superado la velocidad máxima en el auto y luego hayan desacelerado al ver una patrulla policial en el espejo retrovisor entenderán lo difundido que está ese fenómeno.)

En segundo lugar, las personas se comportan mal cuando nadie manifiesta una opinión crítica. Los sujetos estudiados por Asch se sumaban al juicio erróneo cuando coincidían en el error todas las otras personas que ellos tenían por pares (y que en realidad trabajaban para el investigador), pero bastaba con que una de ellas disintiera para que se permitieran hacer caso a su propia percepción y a su propio juicio.

En tercer lugar, las personas se comportan mal cuando los seres humanos sobre los que tienen poder se encuentran deshumanizados y pierden su individualidad. En diversas situaciones, las personas se conducen mucho peor si el “otro” que tienen frente a sí es representado como un animal o como alguien que no tiene un nombre, sino sólo un número. Estas investigaciones se vinculan con las observaciones clínicas de Kindlon y Thompson. Los hombres jóvenes cuya ansiedad los torna más propensos a ejercer control sobre los demás aprendieron a concebir a las mujeres como meros objetos para manipular. Esa capacidad de “objetualizar” a las mujeres, fomentada por muchos aspectos de nuestra cultura mediática y digital, alimenta aun más las fantasías de dominación.

Como resulta evidente, esos rasgos vinculados a la situación pueden incorporarse en cierta medida a la educación básica. En otras palabras, el proceso de educación puede reforzar el sentido de la responsabilidad individual, la tendencia a concebir a los

demás como individuos en sí mismos y la voluntad de manifestar opiniones críticas. Es probable que no podamos generar personas inmunes a todo tipo de manipulación, pero sí podemos crear una cultura social que se configure como una “situación” de entorno influyente, consolidando las tendencias que combaten contra la estigmatización y la dominación. La cultura social del entorno, por ejemplo, puede enseñar al niño a concebir a los nuevos inmigrantes (o a los extranjeros) como una masa de personas sin rostro que amenaza su hegemonía, pero también puede enseñarle a concebirlos como individuos iguales a él, que comparten sus derechos y obligaciones.

La escuela es apenas uno de los factores que influyen en el corazón y en la mente del niño durante su crecimiento. En efecto, la labor de superar el narcisismo y desarrollar el interés por el otro debe realizarse en gran parte dentro de la familia. Las relaciones que se dan en el marco de la cultura de pares también desempeñan una función importante. Sin embargo, la escuela puede reforzar o socavar aquello que haya logrado la familia, sea bueno o malo, y también puede configurar esa cultura de pares. Lo que ofrecen las escuelas mediante los contenidos que allí se enseñan y los métodos pedagógicos que allí se aplican puede afectar en gran medida la mente del niño en desarrollo.

¿Qué es lo que nos enseña este análisis en la búsqueda de lo que puede y debe hacer la escuela para generar ciudadanos de la democracia?

- La escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como “objetos” o seres inferiores.

- La escuela puede inculcar actitudes frente a la debilidad y la impotencia que den cuenta de que ser débil no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es indigno de un hombre; también puede enseñar a los niños que tener necesidades o considerarse incompletos no son motivos para sentir vergüenza sino ocasiones para la cooperación y la reciprocidad.
- La escuela puede desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás, ya sea que estén cerca o lejos.
- La escuela puede socavar la tendencia a alejarse de las minorías en un acto de repugnancia por considerarlas “inferiores” o “contaminantes”.
- La escuela puede enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos raciales, religiosos y sexuales o sobre las personas con capacidades diferentes, a fin de contrarrestar los estereotipos y la repugnancia que suele acompañarlos.
- La escuela puede fomentar el sentido de la responsabilidad individual tratando a cada niño como un agente responsable de sus actos.
- La escuela puede promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás.

Se trata de un plan muy ambicioso, que debe ponerse en marcha con un gran conocimiento de los problemas sociales y los recursos de cada lugar, sin perder de vista en ningún momento las circunstancias sociales. Asimismo, es necesario aplicarlo no sólo en los contenidos curriculares, sino también en los métodos pedagógicos, que serán nuestro próximo tema.

4

La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación

Yo [...] asignado a la ciudad por el dios, como a un grande y noble caballo, perezoso a causa de su tamaño y necesitado de ser despertado por una especie de tábano.

Platón, *Apología de Sócrates*, 30e

Nuestra mente no obtiene libertad verdadera adquiriendo materiales de conocimiento ni poseyendo las ideas ajenas, sino formando sus propios criterios de juicio y produciendo sus propios pensamientos.

Rabindranath Tagore, en el programa curricular de un curso de su escuela, c. 1915

Sócrates sostenía que “una vida no examinada no merece ser vivida”. En una democracia adepta a la retórica acalorada y esceptica frente a la argumentación, perdió la vida por su compromiso con el ideal de la mayéutica. Hoy en día, el suyo es un ejemplo central para la teoría y la práctica de la educación humanística en la tradición occidental, mientras que la India y otras culturas no occidentales han adoptado ideas semejantes en materia de educación. Se insiste en ofrecerles a todos los estudiantes de grado un conjunto de cursos de filosofía y otras materias

humanísticas porque se cree que dichos cursos, tanto por el contenido como por el método pedagógico, ayudarán a que los alumnos reflexionen y argumenten por sí mismos, en lugar de someterse a la tradición y a la autoridad. Asimismo, se considera que la capacidad de argumentar de este modo constituye, como lo proclama Sócrates, un valor para la democracia.

No obstante, ese ideal socrático se encuentra en graves dificultades dentro de un mundo decidido a maximizar el crecimiento económico. Muchas personas consideran que se puede prescindir de la capacidad de pensar y argumentar por uno mismo si se busca un resultado comercializable que pueda cuantificarse. Por otro lado, los exámenes estandarizados no son muy útiles para evaluar esa capacidad socrática. Haría falta una evaluación cualitativa mucho más detallada de las interacciones en el aula y los escritos del alumno para saber en qué medida ha adquirido la capacidad de la argumentación crítica. En tanto los exámenes estandarizados se convierten en la norma para evaluar el desempeño de las escuelas, los aspectos socráticos de los programas curriculares y de los métodos pedagógicos corren riesgo de quedar atrás. En efecto, la cultura del crecimiento económico presenta cierta inclinación por los exámenes estandarizados y cierta impaciencia con los contenidos y los métodos que no se adaptan a ese tipo de evaluación. En tanto la riqueza personal o nacional sea el núcleo de los programas curriculares, las capacidades socráticas corren peligro de quedar subdesarrolladas.

Ahora bien, ¿por qué es importante todo esto? Recordemos la ciudad en la que creció Sócrates. En muchos aspectos, las instituciones de la democracia ateniense eran admirables, pues ofrecían a los ciudadanos la oportunidad de debatir sobre las cuestiones de importancia pública y procuraban su participación tanto en las votaciones como en el sistema de juicio por jurado. De hecho, Atenas se acercaba mucho más a la democra-

cia directa que las sociedades actuales, en tanto todos los puestos oficiales se asignaban por sorteo, con excepción del de comandante del ejército. Si bien la participación en la asamblea ateniense se veía limitada hasta cierto punto por factores de ocupación y lugar de residencia, con una mayoría desproporcionada de ciudadanos ociosos y urbanos (por no mencionar la exclusión de las mujeres, los esclavos, los forasteros y todos aquellos que no fueran ciudadanos), así y todo era posible que un hombre que no pertenecía a las clases privilegiadas se sumara a la asamblea y propusiera algo para el debate público. ¿Por qué será entonces que Sócrates imaginaba esa democracia como un caballo perezoso al que había que aguijonear, para despertarlo, con las argumentaciones que él ofrecía?

Si estudiamos cómo se desarrollaba el debate político (representado, por ejemplo, en la *Historia de la guerra del Peloponeso* escrita por Tucídides), veremos que las personas no razonaban entre sí del modo más adecuado. Casi nunca analizaban los principales objetivos de sus políticas ni se preguntaban de manera sistemática cómo hacer para que los distintos elementos que cada uno valoraba encajaran entre sí. Así, observamos que el primer problema derivado de la falta de autoexamen es que genera una ausencia de claridad con respecto a los objetivos. Platón ejemplifica este problema de modo muy gráfico en el diálogo de Laques, cuando muestra que dos de los principales generales atenienses, Laques y Nicias, no pueden explicar lo que es la valentía, aunque ambos creen poseerla. Los generales no saben bien si la valentía requiere o no pensar en cuáles son los intereses de la ciudad, o cuáles son las causas por las que vale la pena luchar. Cuando Sócrates propone esa idea les gusta, pero aun así en sus reflexiones anteriores no la habían incorporado. Esa profunda confusión acerca de un valor central en sus vidas podría ser inofensiva en un contexto en que la toma de decisiones

es fácil, pero cuando se trata de tomar decisiones difíciles es bueno saber con claridad lo que uno quiere y le importa. Se podría afirmar que Platón vincula esa falta de autoexamen con los errores políticos y militares desastrosos que se dieron en la posterior expedición a Sicilia, en la que Nicias fue el principal arquitecto de la terrible derrota ateniense. Si bien ese autoexamen permanente que propone Sócrates no garantiza que los objetivos sean buenos, al menos garantiza que serán comprendidos con claridad en sí mismos y en su interrelación, y que no se pasarán por alto cuestiones fundamentales debido a la prisa o por accidente.

Otro problema con las personas que no hacen un examen crítico de sí mismas es que, con frecuencia, resultan demasiado influenciables. Cuando un orador con talento para la demagogia se dirigía a los atenienses con una retórica conmovedora, aunque sus argumentaciones no fueran coherentes éstos se dejaban llevar sin analizar esas argumentaciones. Luego, sin pensar realmente de qué lado estaban, con la misma facilidad se dejaban llevar por la retórica contraria. Tucídides nos ofrece un ejemplo muy gráfico de este fenómeno en el debate sobre el destino de los sublevados de Mitilene. Bajo la influencia del demagogo Cleón, que habla del honor mancillado, la asamblea ateniense vota por matar a todos los hombres de Mitilene y por esclavizar a las mujeres y a los niños. Entonces, la ciudad envía una nave con esa orden, pero después Diódoto, otro orador, calma a los atenienses y les pide clemencia para los mitileneos. Persuadidos, los atenienses votan por rescindir la orden de la primera nave y envían otra a toda prisa con instrucciones de detener a la primera. Por pura casualidad, la primera nave no avanzaba con gran rapidez, entonces la segunda logró alcanzarla. De ese modo, en lugar de efectuar un debate razonado, los atenienses dejaron en manos del azar un asunto de gran impor-

tancia política, que representaba muchas vidas. Si Sócrates hubiera intervenido para que los atenienses se detuvieran a reflexionar y analizar el discurso de Cleón, a efectuar un razonamiento crítico sobre lo que les estaba proponiendo, al menos algunos habrían presentado resistencia ante su potente retórica y se habrían manifestado en contra de ese llamado a la violencia, sin necesidad de oír el discurso apaciguador de Diódoto.

Como hemos visto, la irresolución suele estar compuesta por cierto grado de sumisión ante la autoridad y ante la presión de los pares, problema éste que resulta endémico en todas las sociedades humanas. Cuando se pierden de vista los argumentos, las personas se dejan llevar con facilidad por la fama o el prestigio del orador, o por el consenso de la cultura de pares. El autoexamen crítico que propone Sócrates, en cambio, no es autoritario en lo más mínimo. El estatus del orador no importa, lo que importa es la naturaleza de su argumentación. De hecho, el joven esclavo interrogado en el *Menón* de Platón argumenta mejor que los políticos famosos, en parte porque no es arrogante. Así, los docentes de filosofía que se presentan como figuras de autoridad traicionan el legado de Sócrates, pues lo que éste llevó a Atenas fue un ejemplo de verdadera humildad y vulnerabilidad democrática. No importan la clase social, la fama ni el prestigio. Lo único que importa es la argumentación.

Otro factor que no importa es la presión de los pares. La persona capaz de argumentar según el método socrático sostiene su propio disenso con firmeza, porque entiende que sólo cabe batallar contra los argumentos propios en el fuero interno. Cuál sea el número de personas que piensen una u otra cosa no cambia nada. Un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir al rebaño es un ser valioso para la democracia, un ser que, en el experimento de Asch, se resistiría a la presión de decir algo falso o a tomar una decisión apresurada.

Un problema que surge también entre las personas que viven la vida sin reflexión es que suelen tratarse de manera irrespetuosa. Cuando uno piensa que el debate político es una suerte de torneo deportivo cuyo objetivo es anotar puntos para el bando propio, es probable que el “bando contrario” aparezca como un enemigo al que se desea derrotar o incluso humillar. Así, resulta imposible pensar en una negociación mutua o en la búsqueda de algún punto en común. Eso sería como pedirle a un equipo de hockey que negociara con su rival. La actitud de Sócrates frente a sus interlocutores, en cambio, es exactamente la misma que adopta con su propia persona. Todos necesitamos ese autoexamen y somos iguales frente a determinado argumento. Esta actitud crítica revela la estructura de la posición que adopta cada uno, al tiempo que exhibe los preconceptos compartidos y los puntos de intersección que pueden ayudar a los ciudadanos a avanzar hacia una conclusión en común.

En este sentido, estudiaremos ahora el caso de Billy Tucker, un joven de 19 años que estudiaba Administración de Empresas en una universidad de Massachusetts y tuvo que cursar una serie de materias “humanísticas” entre las que se incluía un curso de filosofía.¹ Curiosamente, Krishna Mallick, su profesora, era una estadounidense de origen indio, proveniente de Calcuta, que conocía bien el modelo educativo de Tagore y lo aplicaba en la práctica de su profesión, de modo que en el curso se cruzaban dos culturas de profunda raíz socrática. Al principio, los estudiantes aprendían detalles sobre la vida y la muerte de Sócrates. Tucker se sintió extrañamente conmovido por ese hombre que había estado dispuesto a dar la vida en defensa de la argumentación racional. Luego, los alumnos recibieron algunas

¹ Véase Nussbaum, *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1997, cap. 1.

clases de lógica formal. Tucker se puso muy contento al enterarse de que había obtenido una calificación alta en el examen sobre ese tema, pues nunca había pensado que le podía ir bien en una materia abstracta e intelectual. Más adelante, se les indicó analizar discursos políticos y artículos editoriales en busca de falacias lógicas. Por último, al final del curso, se les propuso investigar para llevar a cabo debates sobre cuestiones de actualidad. Tucker se asombró de tener que argumentar en contra de la pena de muerte, aunque estaba a favor. Según sus comentarios, nunca había entendido que se podían elaborar argumentos en favor de una postura que uno mismo no apoyaba. Al mismo tiempo, me dijo que esta experiencia había cambiado su actitud hacia los debates políticos, pues se sentía más inclinado a respetar la posición contraria y sentía más curiosidad por los argumentos de ambos bandos y sus puntos en común. Ya no concebía el debate como una simple manera de hacer alarde o reafirmar la postura de cada uno. Podemos observar entonces que este proceso humaniza al “otro” político al lograr que la mente lo conciba como un ser racional que puede compartir, al menos, algunas opiniones del grupo al que uno pertenece.

Analicemos ahora la importancia de esa capacidad para la situación actual de las democracias pluralistas modernas, rodeadas como están por un poderoso mercado global. Antes que nada, cabe señalar que, aun si sólo nos interesara el crecimiento económico, hasta los grandes ejecutivos comprenden la importancia de crear una cultura empresarial en la que no se censuren las voces de disenso, una cultura de la individualidad y la responsabilidad. En los Estados Unidos, he conversado con docentes importantes de ciencias empresariales según los cuales algunas de las peores tragedias económicas del país (como las fallas de ciertas etapas en el programa espacial de la NASA o incluso las crisis de Enron y WorldCom) pueden atribuirse a una cultura

empresarial de subordinación, en la que predominaban la autoridad y la presión de los pares, lo que impedía que se articularan ideas críticas. Esa idea se confirma con los últimos estudios de Malcolm Gladwell sobre la cultura de los pilotos de aerolíneas, que señala como factor vaticinador de posibles catástrofes el grado de sometimiento a la autoridad.²

En segundo lugar, en el mundo empresarial es importante la innovación, y existen motivos más que suficientes para suponer que la educación humanística fortalece las capacidades de la imaginación y la independencia de criterio, que son fundamentales para una cultura innovadora. Una vez más, los principales especialistas en educación empresarial suelen ofrecer a sus alumnos un programa amplio y los incitan a cultivar la imaginación. Asimismo, muchas empresas prefieren a los graduados de carreras humanísticas que a las personas con una formación técnica más limitada. Aunque resulta difícil diseñar un experimento controlado sobre un tema como éste, parecería ser que uno de los rasgos distintivos de la potencia económica estadounidense reside en el predominio de la educación humanística y de la educación científica general, basada en la investigación, más que en la ciencia aplicada. Esas cuestiones merecen una exploración más profunda, pero una vez que hayan sido investigadas en su totalidad, respaldarán de manera más firme mis recomendaciones.

Ahora bien, como ya hemos señalado, si una democracia pretende mantener su estabilidad, no puede ni debe aspirar sólo al crecimiento económico, de modo que regresaremos a nuestro tema central: la cultura política. Hemos visto que los

seres humanos somos propensos a someternos ante la autoridad y la presión de nuestros pares. Para evitar las atrocidades, debemos contrarrestar esas tendencias produciendo una cultura de disenso individual. Hemos mencionado también que en los experimentos de Asch se observó que bastaba con que una persona defendiera la respuesta correcta para que el sujeto estudiado la siguiera, lo que prueba que la manifestación incluso de una sola opinión crítica puede conllevar un efecto significativo. Al destacar que cada uno tiene su propia voz, fomentamos al mismo tiempo una cultura de la responsabilidad. De hecho, si uno se siente responsable de sus propias ideas, es probable que también se responsabilice por sus propios actos. Eso es exactamente lo que afirma Tagore en sus conferencias sobre el nacionalismo, cuando insiste en que la burocratización de la vida social y la transformación implacable de los estados modernos en máquinas entorpecen la imaginación moral de las personas y las conducen a consentir atrocidades sin una pizca de conciencia. Según Tagore, para que el mundo no avanzara en línea recta hacia su propia destrucción, hacía falta promover la independencia de criterio. Durante la conferencia que dio en el Japón en el año 1917, habló de un “suicidio gradual por encogimiento del alma” y señaló que las personas se dejaban usar cada vez más como engranajes de una máquina gigantesca para llevar adelante los proyectos del poder nacional. Sólo una cultura pública con gran firmeza crítica podría detener semejante tendencia ruinosas.

Si bien el pensamiento socrático es importante en toda democracia, es más significativa aun en las sociedades que necesitan tramitar la presencia de distintas etnias, castas o religiones. La idea de ser responsable por los argumentos propios y de intercambiar opiniones con los demás en un entorno de respeto mutuo por la razón es fundamental para la resolución pacífica de

² Malcolm Gladwell, *Outliers: The study of success*, Nueva York, Little, Brown and Co., 2008 [trad. esp.: *Outliers (fuera de serie): por qué unas personas tienen éxito y otras no*, Madrid, Santillana, 2009].

las diferencias, tanto en el seno de una nación como en un mundo cada vez más polarizado por los conflictos étnicos y religiosos.

Por otro lado, el pensamiento socrático constituye una práctica social. En términos ideales, debería determinar el funcionamiento de una gran variedad de instituciones políticas y sociales. Sin embargo, como el tema que aquí nos convoca es la educación formal, veremos que también constituye una disciplina. Aunque puede enseñarse como parte de los contenidos curriculares para la escuela o la universidad, su aprendizaje no será posible si no se infunden sus preceptos en el *ethos* de la institución misma y en la metodología pedagógica aplicada en las aulas. Se debe tratar a cada estudiante como un individuo en pleno desarrollo de sus facultades mentales, de quien se espera un aporte activo y creativo a los debates que puedan surgir en la clase. Este tipo de pedagogía resulta imposible si no se cuenta con un número reducido de alumnos por aula. Como mínimo, periódicamente cada clase debería dividirse en subgrupos más pequeños.

Cabe preguntarse ahora de qué manera específica se pueden transmitir los valores socráticos mediante la educación humanística. A nivel terciario y universitario, la respuesta es bastante comprensible. Como punto de partida, se debería incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica de distintos cursos, enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que se exponen en otros textos.

Sin embargo, es probable que no baste con lo que ofrece la educación humanística y que se necesite prestar mayor atención a la estructura de la argumentación para lograr que esos estudiantes, con un grado de relativa madurez, se sumerjan por completo en el pensamiento socrático de manera activa. Por ese motivo, he señalado que todas las instituciones terciarias y

universitarias deberían seguir el ejemplo de las universidades católicas en los Estados Unidos, que además de las materias obligatorias relacionadas con la religión y la teología, exigen que sus alumnos cursen al menos dos semestres de filosofía.³ Un buen ejemplo de este tipo de cursos es el que hizo Billy Tucker en el Bentley College. Por lo general, se pueden utilizar algunos textos filosóficos como punto de partida y, en este sentido, los diálogos de Platón son los mejores para invitar a la indagación y la reflexión activa, con el ejemplo de Sócrates como fuente de inspiración. En el curso al que asistió Billy Tucker también se prestó atención a la lógica formal, lo que resulta muy útil para dar a los estudiantes un modelo de pensamiento que se puede aplicar luego a distintos tipos de textos, desde los artículos de opinión en los diarios y los discursos políticos hasta sus propias argumentaciones sobre los temas que les interesen. Por último, brindarles la oportunidad de poner en práctica lo aprendido mediante la realización de debates en clase y la redacción de trabajos escritos, con un seguimiento personal por parte del docente, les permitirá internalizar y manejar con destreza ese aprendizaje.

No cabe duda de que incluso los estudiantes de carreras de grado necesitan este tipo de cursos con el fin de desarrollar de modo más completo su capacidad para el ejercicio de la ciudadanía y la interacción política respetuosa. Por lo general, ni siquiera los alumnos más inteligentes y estudiosos son capaces de desglosar un argumento sin que alguien les haya enseñado con paciencia a hacerlo. Este tipo de enseñanza, que aún es bastante frecuente en los Estados Unidos, no se logra con clases dictadas a un gran número de oyentes, sino que requiere mucho

³ Véase *Cultivating humanity*, op. cit., caps. 1 y 8.

más de parte de los profesores. En la mayoría de los países europeos y asiáticos resulta difícil encontrar esta suerte de intercambio intensivo entre docentes y alumnos universitarios, pues allí los estudiantes ingresan en la universidad para seguir una carrera determinada y no deben cursar ninguna materia obligatoria de educación humanística. Por otro lado, el modelo común de enseñanza en esos países supone la asistencia a clases muy concurridas en las que la participación de los alumnos es escasa o nula, al igual que las devoluciones sobre sus trabajos escritos, tema éste que retomaremos en el último capítulo.

Aunque Billy Tucker ya había terminado la escuela secundaria cuando accedió a la pedagogía socrática, es posible y fundamental fomentar ese tipo de pensamiento desde el inicio mismo de la educación del niño. De hecho, se trata de un fenómeno bastante habitual, pues constituye uno de los pilares de la educación progresiva moderna.

Vale la pena detenernos ahora para adoptar una perspectiva histórica sobre este tema, ya que hace años se vienen desarrollando modelos valiosos de educación socrática en distintos países, frente a las propuestas del aprendizaje pasivo. Nuestra búsqueda puede y debe fundarse en esas experiencias. Al analizar una tradición tan extensa y fértil, encontraremos puntos de referencia para efectuar un estudio más profundo y fuentes teóricas para enriquecer ese análisis.

A partir del siglo XVIII, diversos pensadores de Europa, de América del Norte y, sobre todo, de la India comenzaron a distanciarse del modelo de aprendizaje basado en la memorización y se embarcaron en sus propias experiencias, con mayor participación crítica del niño. Esas experiencias fueron avanzando en distintos lugares de manera paralela, pero a la larga empezaron a intercambiar elementos y a influirse mutuamente. En todos esos movimientos por la reforma educativa, Sócrates apa-

reció como una figura de inspiración, pero estos pensadores también se sintieron movilizados, incluso en mayor medida, por la frialdad que encontraban en las escuelas del momento y por la sensación de que la pasividad y la memorización no podían ser positivas para la vida ni para el ejercicio de la ciudadanía.

Dichas experiencias no se limitaban a la aplicación de la mayéutica socrática. Gran parte de las propuestas tenía que ver con algunos temas que trataremos más adelante, en relación con la ciudadanía mundial y, sobre todo, con el juego y el arte. No obstante, en este capítulo nos limitaremos a delinear las ideas básicas de cada reforma en sí misma, a fin de transmitir un panorama general de sus objetivos que nos sirva como marco para estudiar el concepto del pensamiento crítico. Nos concentraremos entonces en los elementos socráticos que presenta cada propuesta, y retomaremos los otros aspectos de la educación en los capítulos 5 y 6.

En Europa, el pilar de todas estas experiencias fue *Emilio*, la gran obra escrita por Jean-Jacques Rousseau en 1762, que describe los elementos de una educación destinada a transformar al niño en un ser autónomo, capaz de formar sus propios criterios independientes y de resolver problemas prácticos por sus propios medios, sin necesidad de recurrir a la autoridad. Según Rousseau, la capacidad de navegar este mundo con nuestro propio intelecto como timón constituye un aspecto clave para la formación de un buen ciudadano que pueda vivir con otras personas bajo un manto de igualdad, sin necesidad de esclavizarlas. La educación de Emilio es en gran medida de naturaleza práctica: el niño aprende poniendo manos a la obra. Éste sería el sello distintivo de todas las experiencias posteriores de reforma educativa. Sin embargo, también existe un componente socrático, ya que Emilio no recibe ninguna enseñanza proveniente de la autoridad de su maestro, sino que debe resolver las situaciones problemá-

ticas por sus propios medios, mientras el maestro se limita a hacerle preguntas.

Ahora bien, Rousseau no fundó ninguna institución educativa ni explicó en su libro cómo sería una escuela ideal, ya que se limitó a escribir sobre un niño y su tutor particular. En este sentido, se trata de una obra de naturaleza poco práctica, aunque presenta una gran profundidad filosófica. Por lo tanto, no nos detendremos en los detalles de su planteo filosófico, que por otra parte es bastante esquemático, sino que nos concentraremos en las experiencias educativas concretas que inspiró su obra. En efecto, las ideas de Rousseau ejercieron una enorme influencia sobre dos pensadores europeos que vivieron en su época y fundaron sus propias escuelas sobre la base de las opiniones que compartían con él.

El pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) se propuso acabar con la memorización y la práctica de atiborrar de información a los alumnos, dos fenómenos muy comunes en las escuelas de la época. Según este autor, el objetivo de ese tipo de educación era formar ciudadanos dóciles que, en la adultez, obedecerían a la autoridad sin hacer preguntas. En sus copiosos escritos sobre pedagogía, algunos de los cuales son obras de ficción, Pestalozzi describe, como contrapartida, una educación destinada a formar alumnos inquisitivos y activos mediante el desarrollo de las capacidades críticas naturales del ser humano. Para él, la educación socrática infunde vida al niño y supone un compromiso de su parte, además de ser la opción más obvia si lo que se desea es formar la mente en lugar de producir un grado de obediencia digna de un rebaño.

Así y todo, la adhesión de Pestalozzi a la pedagogía socrática no fue tan estricta, pues también le atribuía importancia a la empatía y al afecto en la educación. Para él, la figura docente ideal era un personaje maternal que, al mismo tiempo, desafiaba

a los alumnos desde una perspectiva socrática. Asimismo, Pestalozzi se adelantó a su época al recomendar la prohibición total de los castigos físicos y destacar la importancia del juego en las etapas iniciales de la educación. Al estudiar sus propuestas socráticas, no perderemos de vista todo ese contexto, aunque nos adentraremos más en el tema cuando llegemos al capítulo 6.

En su influyente novela *Leonardo y Gertrudis*, del año 1781, Pestalozzi describe la reforma educativa en una aldea, donde se pasa de una suerte de adoctrinamiento elitista a un despertar de las mentes mediante un proceso más democrático con un alto grado de participación. No resulta un dato menor que la agente de semejante cambio sea Gertrudis, una mujer pobre que encarna al mismo tiempo el espíritu inquisitivo, la posición maternal, la practicidad y la sensatez. En su escuela, Gertrudis educa a niños y niñas de todas las clases sociales, tratándolos como iguales y enseñándoles aptitudes prácticas que les resultarán útiles en la vida cotidiana (como bien señala el autor en un momento, “lo que educamos son seres humanos, no brotes de hongos brillantes”).

Al igual que el maestro de Emilio, Gertrudis fomenta las preguntas de sus alumnos y logra que resuelvan los problemas por sus propios medios (de hecho, Pestalozzi acuñó el concepto de “lecciones sobre objetos”). Sin embargo, a diferencia de Sócrates y, en cierto punto, del maestro de Emilio, Gertrudis también es afectuosa con ellos y se interesa por cultivar sus capacidades emocionales además de sus capacidades críticas. En el libro *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, de 1801, Pestalozzi sintetiza los principios de la buena escolaridad y aclara que el amor de la familia constituye la fuente y el espíritu de toda educación verdadera. El pedagogo también recomienda que tanto los hombres como las mujeres se vuelvan más maternales y cariñosos. Según da a entender Pestalozzi, los príncipes han generado sub-

ditos agresivos por sus propios intereses egoístas, pero la esencia humana en realidad es de naturaleza maternal, y ese amor maternal constituye “la fuente sagrada del patriotismo y la virtud cívica”. En consecuencia, los componentes socráticos de la educación propuesta por Pestalozzi deben considerarse siempre en conjunto con este interés por el desarrollo emocional.

Sin embargo, el pensamiento de este autor era demasiado revolucionario para su época y su país. Las diversas escuelas que fundó acabaron en el fracaso, y cuando se acercó a Napoleón para plantearle sus ideas, éste lo rechazó. Aun así, finalmente ejerció una enorme influencia en la práctica educativa europea, pues distintas personas de todo el continente viajaban a visitarlo y a dialogar con él. Es más, su influencia se extendió incluso hasta los Estados Unidos, donde Bronson Alcott y Horace Mann retomaron sus ideas.

Poco tiempo después, el pedagogo alemán Friedrich Froebel (1782-1852) llevó a cabo una gran reforma de la educación inicial bajo el espíritu de Pestalozzi, reforma ésta que ha cambiado el modo en que comienzan la escolaridad los niños y las niñas de prácticamente todos los países del mundo. En efecto, Froebel fue el ideólogo y fundador del *kindergarten*, ese año previo al inicio de la escolaridad “normal” en el que se estimula a los alumnos a ampliar sus facultades cognitivas dentro de un entorno caracterizado por el juego y el afecto, donde predomina la actividad propia de los niños y niñas como fuente de aprendizaje, al mejor estilo de Sócrates. Al igual que Pestalozzi, Froebel sentía un intenso rechazo por los modelos tradicionales de educación que concebían a los alumnos como recipientes pasivos en los que se debía depositar la sabiduría de tiempos inmemoriales. El pedagogo alemán sostenía que la educación debía centrarse en evocar y cultivar las aptitudes naturales del niño mediante el juego como pilar de apoyo. El concepto del *kindergarten* supone un espacio

en el que uno aprende y se desarrolla mediante el juego. En los escritos de Froebel aparecen una serie de ideas místicas acerca de las propiedades de ciertos objetos físicos que denomina “dones”, como la pelota. Al manipular esos objetos simbólicos, se aprendería a desarrollar un tipo de pensamiento activo y se llegaría a dominar el entorno. Si bien los *kindergartens* modernos dejan de lado las fantasías más místicas de Froebel con debida prudencia, en ellos se conserva la idea central de que los niños y las niñas se desarrollan mediante el pensamiento activo, la reciprocidad y la manipulación directa de los objetos. Froebel considera que la agresión es una respuesta ante el sentimiento natural de impotencia y que desaparecerá por voluntad propia en cuanto el niño aprenda a lidiar con el mundo que lo rodea, mientras que la capacidad natural de comprensión y reciprocidad se verá incrementada. En relación con nuestro relato del desarrollo infantil, esta convicción parece demasiado optimista, pero está orientada en la dirección correcta.

Dado que Froebel se ocupa de niños y niñas muy pequeños, las técnicas socráticas no están presentes de manera formal en su teoría, pero sin duda aportan una base firme, pues se estimula a los alumnos a adoptar una postura activa de exploración e indagación, en lugar de ubicarlos como meros receptores. La idea de que cada niño merece que se respete su individualidad y de que todos deben ser inquisitivos (sin importar cuál sea su género o clase social) también es de corte profundamente socrático. Los niños y las niñas de nuestro mundo actual le deben mucho al aporte de Froebel, ya que el concepto de una educación inicial basada en el juego dentro de un entorno de comprensión y cariño ha creado *kindergartens* o sus equivalentes en casi todas partes donde uno vaya. Hoy, ese concepto tan sano se encuentra bajo presión en tanto se espera que los niños y las niñas realicen ejercicios de lectura y escritura a una edad cada vez más tem-

prana, lo que con frecuencia supone una reducción de las oportunidades para aprender mediante un juego más distendido.

Pasaremos ahora a una lectura histórica de lo ocurrido en los Estados Unidos, donde las reformas educativas de Europa que ya hemos descrito ejercieron una gran influencia en materia formativa, lo que podría explicar por qué la idea de una educación basada en las artes y en las humanidades resultó aun más próspera que allí. Conocemos hoy a Bronson Alcott (1799-1888) porque fue el padre de la escritora Louisa May Alcott, que pintó con la mayor ternura un bello cuadro de su escuela en las novelas *Hombrecitos* y *Los muchachos de Jo*. El padre de Louisa (representado por el personaje del profesor Bhaer, marido de Jo) aparece en estos libros como un docente que aplica el “método socrático de enseñanza” y menciona la fuerte influencia de Pestalozzi y de Froebel. Al parecer, se trata de una caracterización acertada de la verdadera orientación que adoptó Bronson Alcott, aunque deberíamos agregar también la influencia del idealismo alemán y la poesía de Wordsworth.

En 1834, Alcott fundó la escuela Temple School de Boston, donde dictaba clase a treinta niños y niñas de entre 6 y 12 años. Allí, los docentes también eran de ambos sexos. En 1839, la institución aceptó a un alumno negro, lo que provocó que muchos padres retiraran de allí a sus hijos y que, finalmente, la escuela tuviera que cerrar. No obstante, durante su breve existencia, puso en práctica el legado de la educación progresiva europea. Los métodos de Alcott resultan aun más claramente socráticos que los de Froebel o Pestalozzi. La enseñanza siempre se impartía bajo la forma de preguntas en lugar de afirmaciones, a medida que se estimulaba a los niños y a las niñas a examinar tanto sus pensamientos como sus emociones. Según Alcott, “la educación es el proceso por el cual el pensamiento se desprende del alma y, al asociarse con cosas externas, vuelve a reflejarse sobre sí mismo,

para así cobrar conciencia de la realidad y la forma de esas cosas [...]”. Es un proceso de autoconocimiento”. Si bien se trata de conceptos más típicos de Hegel que de Platón, en términos pedagógicos la conclusión es socrática. En efecto, la educación procede mediante las preguntas y el permanente autoexamen.

Al igual que Froebel y Pestalozzi, Alcott disiente de Sócrates cuando destaca la importancia del desarrollo emocional y de la poesía. De hecho, sus clases con frecuencia giraban en torno a la lectura y la interpretación de poemas, sobre todo de los escritos por William Wordsworth. Sin embargo, la argumentación no era un elemento despreciado, sino que se enseñaba a los alumnos a asumir la responsabilidad de defender sus propias ideas. Para Alcott, como lo era también para sus antecesores en Europa, el método socrático estaba incompleto porque hacía caso omiso de las emociones y de la imaginación. Así y todo, Sócrates les proporcionó en gran parte lo que todos ellos buscaban: una teoría que atribuía gran importancia al autoexamen, la responsabilidad personal y la actividad intelectual independiente como antídotos contra una educación que transformaba a los alumnos en herramientas maleables para la autoridad tradicional.

Ahora repasaremos más brevemente la historia de una figura de gran importancia pedagógica: la de Horace Mann (1796-1859). Contemporáneo de Alcott, aunque en algunos aspectos más orientado a las corrientes políticas dominantes, Mann es una de las figuras más influyentes en la historia de la educación pública estadounidense antes de la llegada de Dewey. Comenzando por sus reformas vanguardistas en las escuelas públicas de Boston y terminando por su labor como fundador del Antioch College, Mann siempre defendió la integración. En su vida, luchó por la abolición, la igualdad de las mujeres, el acceso gratuito e igualitario a la educación humanística (y no sólo a la capacitación manual), la instalación de bibliotecas gratuitas en todo el estado

de Massachusetts y la incorporación de los más altos estándares académicos en las escuelas a las que no concurrían las élites. Al igual que todos los pensadores que hemos mencionado hasta aquí, Mann era un reformista que despreciaba la memorización. Sus reformas se vinculan estrechamente con una concepción igualitaria e inclusiva de la democracia. Mann afirmaba que ninguna democracia podía perdurar salvo que sus ciudadanos recibieran una buena educación y adoptaran una postura activa. En lo que respecta a la integración, sostenía una posición revolucionaria, pues insistía con la educación igualitaria para todos los niños, independientemente del sexo o la raza; se esforzaba por erradicar las distinciones de clase en la educación e incluso luchaba por la igualdad de salario para las docentes mujeres, doctrina ésta que aplicaba en su universidad. Gracias a su influencia, en 1852 el estado de Massachusetts promulgó la primera ley estatal que obligaba a los padres a enviar a sus hijos a la escuela.

En algunos aspectos, Mann también compartía las ideas pedagógicas de los primeros reformistas, ya que rechazaba los métodos autoritarios e ineficaces en pro de la comprensión más que de la rutina. Sin embargo, su principal preocupación eran las aptitudes básicas, la alfabetización y la competencia matemática. Por lo tanto, sus críticas contra los docentes autoritarios (sobre todo los maestros religiosos más dogmáticos que se basaban en la Biblia para sus clases) eran bastante limitadas, pues giraban en torno del fracaso de sus métodos para enseñar a leer y escribir. Si insistía en que los niños y las niñas aprendieran a entender lo que leían no era tanto por el valor intrínseco de las preguntas y la reflexión, sino por la idea de que uno no puede aprender a leer por imitación, sin comprender lo que lee.

Hacia el final de su vida, su postura radical con respecto a la integración seguía en pie, como lo prueba el hecho de que el Antioch College fuera el primero en educar como pares a hom-

bres y mujeres, y uno de los primeros en hacer lo mismo con blancos y negros. Su compromiso con el pensamiento socrático también se tornó más evidente: el Antioch College fue el primero en adoptar como eje central la técnica del debate en clase e incluso comenzó a ofrecer programas de estudio independiente con orientación de los docentes.

En síntesis, Mann fue un gran reformista de la “nueva escuela” y un firme defensor de la educación democrática. Sin embargo, se dedicó sobre todo a la enseñanza de las competencias básicas, al menos en cuanto concernía a las escuelas, de modo que su compromiso con los valores socráticos y democráticos en el aula no fue tan importante ni tan reflexivo como el de otras figuras mencionadas en nuestro análisis histórico. Lamentablemente, eso será todo lo que diremos de él, para poder ahora volcar nuestra atención a un pensador gracias al cual Sócrates está presente hoy en casi todas las aulas de los Estados Unidos.

No cabe duda de que John Dewey (1869-1952), el más influyente y distinguido promotor de la educación socrática en los Estados Unidos, cambió los parámetros con los que casi todas las escuelas del país entendían su tarea. Independientemente de los defectos que se puedan atribuir a la educación primaria y secundaria estadounidense, en líneas generales todas las instituciones comprenden que atiborrar de datos a los alumnos y luego pedirles que regurgiten esos datos no equivale a darles una educación. En efecto, los niños y las niñas deben aprender a asumir la responsabilidad de sus propios pensamientos y a participar en el mundo con un espíritu crítico y curioso. Como Dewey era un gran filósofo, con él sucederá lo mismo que con Rousseau: no podremos sumergirnos en las ideas complejas sobre las que se funda su teoría de la educación, pero al menos podremos trazar un panorama general de la relación que estableció entre la ciudadanía democrática y la educación socrática.

A diferencia de todos los autores estudiados hasta ahora, Dewey vivió y trabajó como docente en una democracia próspera, con lo que su objetivo central era la formación de ciudadanos activos, curiosos, críticos y respetuosos de los demás. A pesar de su cautela frente a las “grandes obras” clásicas (por considerar que se transformaban en fuentes de autoridad y permitían que el intercambio intelectual se viera reemplazado por la simple mención de algunos nombres), Dewey nunca abandonó a Sócrates como fuente de inspiración, pues éste aportó a la democracia un concepto de compromiso crítico y racional. Otra de sus fuentes de inspiración fue Froebel, a la exposición de cuyas ideas dedicó gran espacio, aunque no era muy adepto a escribir sobre sus antecesores más distinguidos.⁴

Según Dewey, el problema central de los métodos educativos convencionales es la pasividad que engendran en los alumnos. Las escuelas son tratadas como espacios para escuchar y absorber, pero nunca se prioriza el análisis, la indagación y la resolución de problemas. Cuando se espera de los alumnos que sean oyentes pasivos no sólo se impide que desarrollen sus facultades críticas, sino que posiblemente se las debilita: “El niño se aproxima al libro sin sentir hambre intelectual, sus sentidos no se encuentran en estado de alerta ni adopta una posición inquisitiva. El resultado de todo esto es deplorablemente común: la dependencia abyecta con respecto a los libros es tal que debilita y paraliza el vigor del pensamiento y la curiosidad”. Tal grado de sometimiento, que en sí mismo es negativo para la vida en general, resulta fatal para la democracia, ya que ésta no puede sobrevivir si sus ciudadanos

⁴ Véase Dewey, “Froebel’s educational principles”, en *The school and society and the child and the curriculum*, Chicago, University of Chicago Press, 1990, pp. 116-131 [trad. esp.: *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Losada, 1967; *La escuela y la sociedad*, Madrid, Francisco Beltrán, 1929].

no son seres activos en estado de alerta. En lugar de limitarse a escuchar, el niño debe mantenerse siempre en actividad: descubrir cosas, reflexionar sobre ellas y hacer preguntas. Dewey deseaba entonces “el cambio de una energía más o menos pasiva e inertemente receptora a otra bulliciosamente desplegada”.⁵

Según Dewey, la mejor manera de lograr que los alumnos fueran personas activas era transformar al aula en un espacio del universo real, que guardara continuidad con el mundo exterior, un espacio donde se debatieran problemas de la vida misma y se recurriera a las aptitudes prácticas más concretas. Por lo tanto, el elemento socrático no se limitaba a las capacidades intelectuales, sino que constituía un aspecto de las actividades prácticas: era toda una postura frente a los problemas de la vida real. Asimismo, suponía también una forma de interactuar con los demás. Dewey siempre sostuvo que en una buena escuela, los alumnos aprenden a ser ciudadanos realizando proyectos en común con sus compañeros y resolviéndolos en conjunto, con un espíritu respetuoso pero, al mismo tiempo, crítico. De acuerdo con este autor, la actividad cooperativa conllevaba la ventaja agregada de impartir respeto por las labores manuales y por los oficios, mientras que las escuelas convencionales en general mostraban cierta preferencia elitista por las ocupaciones sedentarias. Por lo tanto, el socratismo en Dewey no se limitaba a aplicar una técnica por la que los alumnos aprendieran a argumentar sentados en sus pupitres, sino que se trataba de una forma de vida compartida con los demás en la búsqueda de respuestas para cuestiones concretas del mundo real y la realización de proyectos prácticos con la guía de los maestros, pero sin imposición de autoridad externa alguna.

⁵ Dewey, *The school and society*, op. cit., pp. 112-115 [traducción citada de *La escuela y la sociedad*, op. cit.].

Los alumnos solían comenzar sus clases con una actividad práctica específica e inmediata, como cocinar, tejer o hacer labores de jardinería. En el proceso de solución de esos problemas inmediatos, se les presentaban distintas preguntas, como por ejemplo “¿de dónde provienen estos materiales?”, “¿quién los creó?”, “¿mediante qué formas de trabajo llegaron a mí?”, “¿cómo podemos imaginar la organización social de esas formas de trabajo?”. Los interrogantes pueden dispararse en varias direcciones. En una misma situación, se podría preguntar por qué es tan difícil preparar el algodón para hacer tejidos, pero también cuál es la relación de esa dificultad práctica con el trabajo de los esclavos.⁶

En síntesis, Dewey aplica la mayéutica socrática partiendo de un hecho concreto, y posibilita que los niños y las niñas traten ese hecho como un “punto de partida”, al igual que su propia actividad.⁷ Al mismo tiempo, cuando aprenden que la producción de hilo de algodón deriva en todas esas cuestiones tan complicadas, los alumnos entienden que el trabajo manual es complejo en sí mismo y adquieren una nueva actitud al respecto. Principalmente, los niños y las niñas no quedan en una posición de receptores pasivos, sino que aprenden mediante su propia actividad (social). De ese modo, se forman como ciudadanos. Las experiencias de Dewey han dejado una profunda marca en la educación inicial estadounidense, al igual que sus opiniones sobre la interconexión del mundo, que analizaremos en el capítulo 5, y su rescate de las artes, que trataremos en el capítulo 6.

Hasta este punto, he presentado mis observaciones sobre la gran influencia del método socrático en Europa y América del

6 Véase Dewey, *The school and society*, pp. 20-22. Allí, Dewey muestra cuántas ideas complejas sobre la historia, la economía y la ciencia pueden derivarse de una tarea en apariencia tan sencilla como hilar algodón.

7 *Ibid.*, p. 19.

Norte, pero sería erróneo suponer que dicha influencia en la educación inicial se limita a esas regiones. De hecho, encontramos enormes semejanzas con la experiencia de Rabindranath Tagore en la India, donde fundó la escuela de la aldea de Santiniketan, en las afueras de Calcuta, y luego, para culminar su proyecto, la universidad de Visva-Bharati, dedicada a la educación humanística. Sin embargo, Tagore no fue el único educador experimental de la India durante el siglo xx. También se fundó una escuela primaria de características similares asociada a la Jamia Millia Islamia, una universidad dedicada a las artes y a las humanidades y creada por los musulmanes, quienes consideraban que la tradición del Corán requería un aprendizaje socrático.⁸ Todas estas experiencias se encuentran muy vinculadas con la reforma de las leyes y las costumbres tradicionales en cuanto a las mujeres y los niños, gracias a la cual se elevó la edad de consentimiento para casarse, se brindó acceso a la educación superior para las mujeres y, en última instancia, se les otorgó la ciudadanía plena en la nueva nación. Si bien esos movimientos reformistas se alzaron en diversas regiones, la experiencia de Tagore fue la más influyente de todas, por lo que, a partir de ahora, nos concentraremos en ella.

Rabindranath Tagore, que ganó el premio Nobel de Literatura en 1913, fue una de esas pocas personas que tienen un talento formidable en numerosas esferas diferentes. Aunque obtuvo dicho premio gracias a sus poemas, también fue un novelista extraordinario, un gran cuentista y un excelente dramaturgo. Es más, fue un gran pintor, cuya obra va cobrando cada vez más importancia con el transcurso de los años; un compositor muy prolífico, con más de dos mil canciones en su haber que son

8 Véase Nussbaum, “Land of my dreams: Islamic Liberalism under fire in India”, en *Boston Review*, vol. 34, marzo-abril de 2009, pp. 10-14.

adoradas por la cultura bengalí actual (e incluso han servido como himno nacional de la India y de Bangladesh), y un coreógrafo cuyas piezas de teatro-danza eran las más buscadas por las bailarinas y los bailarines que llegaban a su escuela desde Europa y los Estados Unidos, y cuya obra fue estudiada por los fundadores de la danza moderna, como Isadora Duncan (que también influyó a Tagore con su estilo). Asimismo, Tagore fue un filósofo admirable: con *Nacionalismo*, su obra de 1917, realizó un gran aporte al pensamiento sobre el Estado moderno, mientras que en *La religión del hombre*, de 1930, sostuvo que la humanidad sólo avanzaría si cultivaba la capacidad de comprensión y de integración, lo que podría lograrse sólo mediante una educación que colocara el acento en el aprendizaje global, las artes y la autocrítica que propone Sócrates. Todos estos aspectos de su genio se volcaron en el programa curricular de su escuela, pero también en el transcurso de las actividades cotidianas. Se podría afirmar que, antes que nada, era la escuela de un poeta y artista, es decir, alguien que comprendía la importancia central de las artes para el desarrollo pleno de la personalidad.⁹ Si bien esos aspectos de la escuela serán tratados más adelante, en el capítulo 6, cabe destacar que formaron el contexto dentro del cual se desplegó su experiencia socrática. Tanto los elementos socráticos como los elementos artísticos de la escuela se vieron inspirados por un sentimiento de hostilidad hacia las tradiciones inertes y restrictivas que impedían a hombres y mujeres desarrollar todo su potencial humano.

Al igual que muchos otros integrantes de su clase social, Tagore era un erudito en materia de filosofía y literatura occidental. A la edad de 15 años, por ejemplo, había traducido el *Macbeth* de

Shakespeare al idioma bengalí. Es muy probable que su filosofía de la educación haya recibido cierta influencia de Rousseau, y en gran parte de sus reflexiones se nota la impronta del autor francés Augusto Comte (1798-1857), un pensador cosmopolita que también influyó en John Stuart Mill, quien le dedicó un libro completo.¹⁰ En este sentido, podríamos decir que Tagore y Mill son como primos: mientras que el primero propone la idea de una “religión del hombre”, el segundo habla de la “religión de la humanidad”, y ambos planteos se arraigan en la idea de Comte sobre la comprensión integradora del ser humano. Tanto Tagore como Mill detestaban la tiranía de las costumbres y las tradiciones, además de defender con energía las libertades individuales.

Aunque Tagore recibió la influencia de algunos pensadores de la cultura occidental, resulta evidente que su propia influencia sobre dicha cultura fue mucho mayor. Su escuela recibió la visita de numerosos artistas, bailarines, escritores y docentes de Europa y América del Norte, quienes volvieron a sus países con nuevas ideas. Tagore conoció a María Montessori cuando ésta visitó la escuela de Santiniketan para observar su experiencia y mantuvo con ella una relación por correspondencia. El agrónomo Leonard Elmhirst pasó algunos años en la escuela de Tagore y luego regresó a Gran Bretaña para fundar junto con su esposa la escuela de Dartington Hall, una institución de educación progresiva dedicada a las artes y a las humanidades que aún hoy se erige como bastión del tipo de educación que aquí pretendo defender. Asimismo, es posible que Tagore haya influido también sobre Dewey, aunque resulta difícil confirmar esos vínculos, pues este último casi nunca cita a sus referentes. Sin embargo, se sabe que el pensador bengalí pasó largos perio-

⁹ Véase Kathleen M. O'Connell, *Rabindranath Tagore: The poet as educator*, Calcuta, Visva-Bharati, 2002.

¹⁰ John Stuart Mill, *Auguste Comte and Positivism*, Londres, Westminster Review, 1865 [trad. esp.: *Comte y el positivismo*, Madrid, Aguilar, 1972].

dos de su vida en Illinois, donde vivía su hijo, que estudiaba agricultura en la universidad, justo en el mismo momento en que Dewey fundaba la *Laboratory School*. En última instancia, haya habido o no una influencia concreta, lo cierto es que ambos plantean ideas muy semejantes en cuanto al pensamiento crítico y las disciplinas humanísticas.

Tagore detestó todas y cada una de las escuelas a las que tuvo que asistir, y las abandonó apenas pudo. Lo que más le disgustaba era que obligaran a los alumnos a estudiar de memoria y los trataran como receptores pasivos de valores culturales heredados. En las novelas, los cuentos y las obras teatrales de este autor se detecta una obsesión con la necesidad de desafiar al pasado y de abrirse a un mundo de posibilidades. Su opinión sobre el aprendizaje por memorización se refleja en una alegoría que escribió sobre la educación tradicional, con el título de *La escuela del papagayo*.¹¹

La alegoría cuenta la historia de un rajá que tenía un papagayo hermoso, y preocupado por la educación del ave convocó a los sabios de todo su imperio, quienes se trenzaron en interminables debates sobre la metodología y, especialmente, sobre los libros de texto. Al fin, le dijeron: “Para nuestro objeto, nunca sobrarán los libros de texto”. Como escuela, se construyó para el ave una preciosa jaula de oro. Luego, los sabios le mostraron al rajá el método de instrucción que habían elaborado, y éste quedó muy impresionado. “El método era tan genial que el pájaro, comparado con él, resultaba insignificante y ridículo.” Así, “los *pandits* [sabios], con un libro en la siniestra mano y un puntero en la

diestra, le dieron al pobre pájaro lo que generalmente suelen llamarse lecciones”.

Cierto día, el pájaro murió. Durante un tiempo bastante prolongado, nadie lo advirtió. Entonces, los sobrinos del rajá se acercaron a darle la noticia:

Y los sobrinos dijeron: “Majestad, la educación del pájaro ha terminado”. “¿Sabe saltar?”, preguntó el rajá. “Jamás lo consideré”, respondieron. “¿Sabe volar?”. “No, Majestad”. “Traédme el pájaro”, ordenó el rajá. Trajéronle el pájaro [...] El rajá pasó una mano sobre el cuerpo del pájaro. Y únicamente crujió el relleno de hojas de los libros.

A través de las ventanas llegaba el suave murmullo de la brisa primaveral que agitaba las hojas recién abiertas de los *asoka*. Aquella mañana de abril era triste y desolada.

Por suerte, los alumnos de la escuela de Santiniketan no corrían el mismo triste destino que ese papagayo. Toda su educación estaba orientada a nutrir la capacidad de pensar por sí mismos y de participar activamente en las decisiones culturales y políticas en lugar de limitarse a seguir las tradiciones. En este sentido, Tagore era especialmente sensible ante la carga desigual que suponían estas tradiciones para las mujeres. Es más, la mayoría de los personajes que indagan y hacen preguntas en sus relatos y en sus obras teatrales son mujeres, pues la insatisfacción con aquello que les ha tocado en suerte las incita a reflexionar y a desafiar las tradiciones. En su obra de teatro-danza titulada *Tasher Desh* (*El reino de los naipes*), todos los habitantes del reino actúan como robots que llevan una vida bidimensional determinada por lo que significa el naipe que tienen puesto, hasta que las mujeres comienzan a reflexionar y a cuestionar lo que sucede. Así, lo que le da forma al socratismo de Tagore, al igual que a su

¹¹ Traducida al inglés en V. Bhatia (ed.), *Rabindranath Tagore: Pioneer in education*, Nueva Delhi, Sahitya Chayan, 1994 [la traducción al español es citada de *Revista de educación*, vol. 11, N° 19, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1930].

coreografía, es la defensa apasionada de la atribución de poder social a las mujeres, acompañada por sus malas experiencias en las escuelas tradicionales.

La institución fundada por Tagore era muy poco convencional por distintos motivos. En primer lugar, casi todas las clases se dictaban al aire libre. El programa curricular estaba totalmente atravesado por las artes y las disciplinas humanísticas. Como ya hemos mencionado, muchísimos artistas y escritores talentosos acudían al lugar para formar parte de la experiencia. Por otro lado, la mayéutica socrática ocupaba un espacio central tanto en dicho programa como en los métodos pedagógicos utilizados. Se estimulaba a los alumnos a deliberar sobre las decisiones que regían su vida cotidiana y a tomar la iniciativa para organizar reuniones. En los programas se describe la escuela una y otra vez como una comunidad autogobernada que alienta a los niños y a las niñas a perseguir la libertad y la confianza intelectual. Uno de ellos dice lo siguiente:

La mente formará sus impresiones [...] gracias a la plena libertad de indagación y experiencia, al tiempo que se la estimula a pensar por sí misma [...] Nuestra mente no obtiene libertad verdadera adquiriendo materiales de conocimiento ni poseyendo las ideas ajenas, sino formando sus propios criterios de juicio y produciendo sus propios pensamientos.¹²

Según diversas descripciones de su práctica como maestro, solía enfrentar a los alumnos con numerosos problemas y extraía de ellos distintas respuestas mediante el planteo de preguntas, al mejor estilo de Sócrates.

¹² Citado por O'Connell, *Rabindranath Tagore, op. cit.*

Otra herramienta utilizada por Tagore para fomentar el pensamiento socrático eran las dramatizaciones, que invitaban a los niños y a las niñas a salirse de su perspectiva individual y ubicarse en el lugar del otro. Esto les daba la libertad de experimentar con distintas posturas intelectuales y de comprenderlas desde adentro. Aquí comenzamos a vislumbrar el vínculo estrecho que forja este autor entre el método socrático y la imaginación empática. En efecto, a fin de llevar a cabo una argumentación al estilo de Sócrates se necesita la facultad de comprender la posición del otro desde adentro, lo que a su vez suele ofrecer nuevos incentivos para desafiar las tradiciones desde una perspectiva socrática.

En conclusión, este paréntesis histórico que hemos realizado nos presenta una tradición viva en la que los valores socráticos se emplean para formar un tipo de ciudadano en particular: un ser activo, crítico, curioso y capaz de oponer resistencia a la autoridad y a la presión de sus pares. Ahora bien, los ejemplos históricos nos muestran lo que ya se hizo, pero no lo que debemos o podemos hacer aquí y ahora, en las escuelas primarias y secundarias de la actualidad. Los casos de Pestalozzi, Alcott y Tagore son útiles, pero demasiado generales. No tienen mucho que enseñarle a un docente actual sobre el modo en que se puede estructurar el aprendizaje para estimular y desarrollar la capacidad del niño de comprender la estructura lógica de un argumento, detectar un razonamiento erróneo o desafiar la ambigüedad. En síntesis, no sirven para enseñarle a hacer, según corresponda a la edad de sus alumnos, lo que hizo la profesora de Billy Tucker en su curso universitario. De hecho, uno de los principales defectos que encontramos en la experiencia de Tagore (y que en cierto grado se repite en Alcott y Pestalozzi) es que no prescribe ningún método apto para que lo usen otros docentes

en su ausencia. Obviamente, la prescripción es un asunto delicado cuando uno se propone liberar a la educación de las garras de una autoridad inerte. Froebel y Dewey, por su parte, ofrecen directrices más concretas, ya que no se limitan a teorizar, sino que recomiendan ciertos procedimientos generales para la educación inicial que otros educadores han imitado y reformulado con muy buenos resultados en distintos lugares y momentos. No obstante, Dewey jamás trata de manera sistemática el modo de impartir el pensamiento crítico de corte socrático a los niños y a las niñas de distintas edades. Así, sus propuestas se quedan en un plano general y precisan que las complemente el maestro o la maestra que está frente a cada aula, quien puede o no tener la preparación suficiente para hacerlo.¹³

Sin embargo, los docentes que desean enseñar desde una perspectiva socrática cuentan con una fuente contemporánea de orientación práctica, que obviamente debe utilizarse como parte de un programa general para estructurar el aula cuyo objetivo sea promover la participación activa de niños y niñas curiosos durante toda la jornada. Para encontrar recomendaciones útiles sobre pedagogía socrática presentadas sin autoritarismo, pueden recurrir a una serie de libros que produjo el filósofo Matthew Lipman, cuyo programa curricular de filosofía para niños fue elaborado en el Instituto para la Promoción de la Filosofía para Niños, que funciona en la Montclair State University de Nueva Jersey. Lipman parte de la convicción de que el niño pequeño es un ser activo e inquisitivo cuya capacidad de indagar e inves-

tigar debería respetarse y promoverse, lo que supone un punto de partida en común con la tradición europea de la educación progresiva. Asimismo, Lipman y su colega, el filósofo Gareth Matthews, comparten la idea de que los niños y las niñas son capaces de formular planteos filosóficos interesantes, de que no pasan de una etapa a la otra siguiendo un camino predeterminado sino reflexionando activamente sobre las grandes preguntas de la vida, y de que las reflexiones que obtienen como resultado deben ser consideradas con seriedad por los adultos.¹⁴

Por otra parte, Lipman sostiene que la atención específica a las propiedades lógicas del pensamiento puede beneficiar a los niños y a las niñas desde muy pequeños, pues si bien gozan de una facultad natural para seguir las estructuras lógicas, en general necesitan la guía de una persona mayor para desarrollar esas capacidades. Esta serie de libros, que siempre presentan ideas complejas mediante relatos interesantes en los que niños y niñas resuelven problemas por sus propios medios, demuestra que la atención a la estructura lógica de los problemas puede ser útil para la vida cotidiana y para contrarrestar los prejuicios y los estereotipos. Como ejemplo de la idea básica que subyace a este proyecto, presentaremos dos casos tomados del primer libro, *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. El personaje principal es un niño llamado Harry, cuyo nombre alude a Aristóteles, quien, a su vez, ha descubierto lo mismo que él está por descubrir: el silogismo. En efecto, Harry está jugando con las oraciones y, de repente, descubre que algunas no pueden “invertirse”. Es verdadero que “todas las encinas son árboles”, pero no que “todos los árboles son encinas”. Es verdadero que “todos

13 La gran educadora María Montessori (1870-1952), discípula de Pestalozzi y conocida de Tagore, elaboró una serie de prescripciones tan minuciosas para el desarrollo de la jornada escolar que el movimiento educativo mundial inspirado por ella se ha visto obstaculizado en cierta medida por el grado de intervención que ejerció y el sentido de autoridad que impuso.

14 Véase Gareth Matthews, *Philosophy and the young child*, Cambridge, Harvard University Press, 1982 [trad. esp.: *El niño y la filosofía*, México, FCE, 1983] y *Dialogues with children*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1984.

los planetas giran alrededor del sol”, pero “no todo lo que gira alrededor del sol es un planeta”. Entonces le cuenta el descubrimiento a su amiga Lisa, quien le muestra que se equivoca al decir que “cuando inviertes una oración, deja de ser verdadera”. En efecto, ella comprueba que si la oración empieza con la palabra “ningún”, pasa algo distinto. Es verdadero que “ningún águila es un león”, pero también es verdadero que “ningún león es un águila”. Y así, los dos amigos se ponen a jugar con las palabras, tratando de ganar terreno por sus propios medios.

De repente, se inmiscuye la vida cotidiana. La madre de Harry está conversando con la Señora Olson, su vecina, quien intenta difundir un chisme sobre una vecina nueva, la Señora Bates. “A esa Sra. Bates –dice la Señora Olson– cada día la veo entrar a la tienda de licores. Y ya sabe usted lo preocupada que estoy con esos desgraciados que no pueden dejar de beber. Cada día los veo en la tienda de licores. Así que... no sé si la Señora Bates no será, ya sabe usted...”

Entonces, a Harry se le ocurre una idea y dice: “Sra. Olson, sólo porque según usted *todos los que no pueden dejar de beber son personas que van a la tienda de licores, todos los que van a la tienda de licores no tienen por qué ser personas que no pueden dejar de beber*”. La madre de Harry le reprocha haber interrumpido, pero él nota en su rostro que está satisfecha con la respuesta de su hijo.

En efecto, la lógica es algo concreto que a menudo rige las relaciones humanas. Numerosas calumnias y estereotipos funcionan según estructuras falaces. Por lo tanto, la capacidad de detectar una falacia es uno de los elementos que contribuyen a una vida democrática decente.

En el segundo caso, Harry y su amigo Tony están analizando la diferencia entre las palabras “cada” y “sólo” con su maestro de matemáticas. La palabra “cada”, igual que la palabra “todos”, in-

truce una oración que no puede invertirse. Tony le cuenta a Harry que su padre quiere que sea ingeniero como él porque tiene buenas notas en matemáticas. El niño siente que el argumento de su padre tiene algún defecto, pero no logra identificarlo. Entonces, Harry se da cuenta: el hecho de que “todos los ingenieros tienen facilidad para las matemáticas” no significa que “todas las personas que tengan facilidad para las matemáticas sean ingenieros”, ni su equivalente, o sea, que “sólo los ingenieros tienen facilidad para las matemáticas”. Tony vuelve a su casa y le cuenta todo esto a su padre, que por suerte se impresiona con la agudeza de su hijo en lugar de fastidiarse porque no aceptó sus consejos vocacionales. Entonces, lo ayuda a dibujar una representación de la situación: a un círculo grande le pone la etiqueta de “personas que tienen facilidad para las matemáticas” y a otro más pequeño, que se encuentra adentro del grande, le pone la etiqueta de “ingenieros”, que también tienen facilidad para las matemáticas. Sin embargo, en el círculo más grande aun queda espacio para otras personas. “Tenías razón –dice el padre de Tony con una sonrisa– tenías toda la razón.”¹⁵

Todo esto transcurre apenas en las primeras páginas del primer libro de la serie, destinado a niños y niñas de entre 10 y 14 años. La serie está compuesta por libros cada vez más complejos en materia de lógica, pero que al mismo tiempo tocan otros temas, como la razón, la ética, etc. Además, viene acompañada de un libro para docentes titulado *La filosofía en el aula*, donde se explica el contenido de cada uno de los volúmenes y su utilidad pedagógica, se trata el tema de la formación docente y se presenta el esquema de un programa de maestría en filosofía

15 Matthew Lipman, *Harry Stottlemeier's discovery*, Montclair, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1982, pp. 1-14 [trad. esp.: *El descubrimiento de Harry*, Madrid, Ediciones De la Torre, 1988, cap. 1].

para niños.¹⁶ Mediante la lectura y el análisis de la secuencia completa, los alumnos alcanzan el grado de conocimientos necesario para poder comenzar a trabajar con los diálogos de Platón por sus propios medios, es decir, la base que sirve como punto de partida para el curso de Billy Tucker, aunque los niños y las niñas que reciben periódicamente el estímulo de las técnicas socráticas pueden alcanzar ese punto con anterioridad.

Esta serie de libros está destinada a los estudiantes de los Estados Unidos. Parte de su encanto proviene de la familiaridad de las situaciones y del humor sutil que predomina en los textos. Por lo tanto, será necesario reescribirlo y elaborar versiones diferentes de acuerdo con la cultura de llegada. De todos modos, lo importante es saber que existe este tipo de material y que si un docente desea hacer lo que hicieron Sócrates, Pestalozzi y Tagore, no necesita tener la genialidad ni la inventiva de ellos. A algunos métodos registrados les falta vitalidad y les sobran instrucciones. Otros resultan así debido a un mal uso, pero el humor y la frescura de los libros en sí mismos, sumados al respeto por los alumnos, funcionan como escudos contra ese mal uso. Obviamente, los libros no constituyen un método completo de educación socrática, sino que en el *ethos* de la escuela y de cada clase debe predominar el respeto por las facultades mentales activas de cada niño o niña. Para esto, la obra de Dewey funciona como una guía muy sólida. No obstante, los libros ofrecen un elemento útil, accesible e interesante para ese tipo de educación.

La posibilidad de lograr que las aulas de las escuelas primarias y secundarias funcionen según la pedagogía socrática no es una utopía ni requiere de ninguna genialidad, sino que está al alcance

de cualquier comunidad en que se respeten la mente del niño y las necesidades de una democracia en formación. Sin embargo, cabe preguntarse qué sucede en la actualidad. Efectivamente, en muchas naciones Sócrates nunca estuvo de moda, y en otras pasó de moda hace años. Las escuelas públicas de la India, por ejemplo, en casi todos los casos son espacios lúgubres y monótonos donde se estudia de memoria y donde los logros de Tagore y sus colegas parecen no haber llegado nunca. La situación de los Estados Unidos es un poco mejor, gracias a la influencia generalizada de Dewey y sus experimentos socráticos, pero eso está cambiando cada vez más rápido. En el último capítulo, veremos que estamos muy cerca de que fracase el ideal socrático.

Las naciones democráticas de distintas partes del mundo le están restando valor e importancia a ciertas aptitudes y capacidades indispensables para conservar la vitalidad, el respeto y la responsabilidad necesarios en toda democracia.

¹⁶ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, Filadelfia, Temple University Press, 1980 [trad. esp.: *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones De La Torre, 1992].

5

Los ciudadanos del mundo

Y así debemos seguir trabajando, esforzándonos por hacer nuestros sueños realidad. Esos sueños son para la India, pero también para el mundo, pues todas las naciones y los pueblos están hoy tan estrechamente unidos entre sí que ninguno de ellos puede imaginar que es posible vivir separados. Se dice que la paz es indivisible; también lo es la libertad; también lo es ahora la prosperidad y también lo es el desastre en este mundo unido que ya no puede dividirse en fragmentos aislados.

Jawaharlal Nehru, discurso pronunciado en la víspera de la independencia de la India, 14 de agosto de 1947

De repente, los muros que separaban las razas se han derrumbado y nos encontramos parados frente a frente.

Tagore, *La religión del hombre*, 1931

Vivimos en un mundo donde nos encontramos unos frente a otros cruzando las brechas de la geografía, el lenguaje y la nacionalidad. Hoy más que nunca, todos dependemos de personas que jamás hemos visto y que, a su vez, dependen de nosotros.

Los problemas económicos, ambientales, religiosos y políticos que debemos resolver tienen alcance mundial. No cabe esperanza alguna de resolverlos si las personas que se encuentran distantes no se unen para cooperar como jamás lo han hecho. Tomemos como ejemplos el calentamiento global, los regímenes de comercio internacional, la protección del medio ambiente y las especies animales, el futuro de la energía nuclear, los peligros de las armas nucleares, los flujos migratorios de mano de obra, la elaboración de normas laborales dignas y la protección de la infancia frente al abuso sexual, la esclavización y la trata de personas. Se trata de problemas que sólo pueden afrontarse de verdad si existe un diálogo a nivel multinacional. La lista puede seguir casi hasta al infinito.

Por otra parte, ninguno de nosotros queda fuera de esa interdependencia. La economía global nos vincula a todos con otras personas que viven a gran distancia. Nuestras decisiones más básicas como consumidores afectan el estándar de vida de otras personas que habitan en países lejanos y que producen los artículos que usamos. Nuestra vida cotidiana presiona sobre el medio ambiente global. Por lo tanto, sería irresponsable esconder la cabeza bajo la tierra y hacer caso omiso de que todos los días nuestros actos inciden en la vida de esas otras personas. Entonces, la educación debería proporcionarnos los elementos necesarios para desenvolvemos de manera eficaz en ese diálogo multinacional, como “ciudadanos del mundo” (por usar una frase ya consagrada) y no sólo como estadounidenses, indios o europeos.

Si en las escuelas y las universidades del mundo no se ofrece una buena base para la cooperación internacional, lo más probable es que nuestras interacciones humanas se vean mediadas por normas tan lábiles como las del mercado, que concibe las vidas humanas principalmente como instrumentos para obtener ganancias. Por lo tanto, las instituciones educativas del mundo

tienen una tarea importante y urgente: inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea (como lo son todas las naciones modernas) y de un mundo aun más heterogéneo, así como la facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos que habitan este planeta.

Este aspecto de la educación requiere una gran cantidad de conocimientos fácticos que son prácticamente desconocidos para las personas que fueron a la escuela hace treinta años o más, al menos en los Estados Unidos: se trata de conocimientos sobre los varios subgrupos étnicos, nacionales, religiosos y de género que conforman la propia nación, y sobre los logros, las luchas y los aportes de esos subgrupos, pero también sobre las tradiciones y las naciones ajenas. Si bien siempre hemos enseñado a los niños y a las niñas sobre algunas partes pequeñas del mundo, hasta hace poco nunca habíamos intentado abarcar las principales naciones y regiones de modo sistemático, tratando a todas por igual. Y aunque el conocimiento no garantiza la buena conducta, la ignorancia es casi una garantía de lo contrario. En nuestro mundo abundan los estereotipos culturales y religiosos, como por ejemplo la equiparación del Islam con el terrorismo. Para empezar a combatir esos estereotipos es necesario procurar que, desde una edad muy temprana, los niños y las niñas aprendan a relacionarse de otra manera con el mundo, contando con datos correctos y valiéndose de una curiosidad respetuosa. Ellos deben llegar a entender tanto las diferencias que impiden la comprensión mutua entre grupos y naciones distintos como las necesidades y los intereses compartidos que le dan un rol protagónico a esa misma comprensión para la resolución de problemas en común.

La tarea de formar ciudadanos del mundo que sean inteligentes parece tan inabarcable que resulta tentador arrojar la

toalla, decir que es imposible y optar por limitarse sólo a la propia nación. Sin embargo, incluso para comprender la nación propia hace falta estudiar los grupos que la integran, algo muy poco frecuente en los Estados Unidos hasta hace un tiempo. Asimismo, hace falta entender la inmigración y su historia, lo que derivaría necesariamente en los otros problemas que dan origen a la inmigración. No obstante, es imposible comprender la nación propia y su historia de manera cabal sin ubicarla en el contexto del mundo. Todo estudio histórico de la nación que se precie de tal debe insertarse en la historia mundial, aunque hoy esta última es necesaria por motivos que exceden la comprensión de la propia historia nacional. Los problemas que debemos enfrentar y las responsabilidades que debemos asumir requieren un estudio más concreto y sistemático de las naciones y las culturas mundiales.

Pensemos por ejemplo en lo que supone entender el origen de los productos que utilizamos para nuestra vida cotidiana, como las bebidas gaseosas, la ropa, el café o la comida. En las primeras etapas de la educación para la ciudadanía democrática, los pedagogos insistían en explicar a los alumnos la compleja historia del trabajo que había sido necesario para producir esos artículos, a manera de clase sobre el modo en que la nación propia había construido su economía, su mercado laboral y su menú de retribuciones y oportunidades. Se trata de un conocimiento importante para la ciudadanía, pues genera conciencia acerca de los distintos grupos que constituyen a cada sociedad y de sus diferentes condiciones de vida y de trabajo, además de provocar el interés de los alumnos. Hoy en día, sin embargo, cualquier relato que pretenda describir ese origen será necesariamente un relato de alcance mundial. En efecto, resulta imposible comprender siquiera de dónde proviene una bebida gaseosa sin pensar en la vida de otras personas que habitan

países extranjeros. En esos casos, es lógico preguntar por las condiciones de vida de esas personas, su educación y sus relaciones laborales. Y al hacer esas preguntas, debemos reflexionar sobre nuestra responsabilidad frente a esas personas en tanto agentes de la creación de sus circunstancias cotidianas. ¿Cómo afecta sus condiciones laborales esa red internacional de la que formamos parte esencial en tanto consumidores? ¿Qué oportunidades tienen? ¿Debemos acceder a formar parte de la red causal que genera esa situación? ¿O debemos exigir un cambio? ¿Qué podemos hacer a fin de promover un estándar de vida decente para las personas que no viven en nuestra nación pero producen lo que necesitamos (con el mismo compromiso con que lo haríamos si fueran trabajadores de nuestro país)?

Para reflexionar sobre estas preguntas, los alumnos deben entender cómo funciona la economía global. Asimismo, para comprender que en muchos casos las oportunidades de los habitantes de distintos lugares están determinadas por condiciones que éstos no eligieron deben conocer la historia de tales condiciones (el papel histórico del colonialismo y el rol actual de las inversiones extranjeras y de las empresas multinacionales).

Por otra parte, el conocimiento sobre las numerosas tradiciones religiosas del mundo reviste igual importancia para el avance de la democracia. No hay ninguna otra esfera (con la posible excepción de la sexualidad) en la que exista semejante tendencia a formar estereotipos denigrantes del otro, lo que a su vez limita el respeto mutuo y el diálogo productivo. Los niños y las niñas presentan una curiosidad natural por los rituales, las ceremonias y los festejos de otras naciones y religiones, de modo que es buena idea capitalizar esa curiosidad desde sus primeros años, contándoles historias que sean acordes a su edad sobre las diversas tradiciones del mundo, pidiendo a alumnos de distintos orígenes que describan sus prácticas y creencias, y formando

en general el sentido de la curiosidad y el respeto por dichas tradiciones. No es necesario que siempre escuchen los típicos relatos que expresan los valores protestantes estadounidenses; también se les pueden contar historias hindúes o budistas. De hecho, estas dos son las religiones que están creciendo con mayor rapidez en los Estados Unidos, por lo que esas historias no sólo fomentaría la ciudadanía mundial, sino que también mejorarían la ciudadanía estadounidense. En síntesis, los programas curriculares deberían planificarse con cuidado desde las primeras etapas para impartir un conocimiento cada vez más nutrido y diversificado del mundo, sus historias y sus culturas.

Los ejemplos que hemos analizado en nuestro recorrido histórico también arrojan luz sobre este asunto. Regresemos a la escuela de Tagore en la India para observar cómo se proponía formar ciudadanos responsables de una nación pluralista en un mundo complejo e interconectado. Durante toda su vida, Tagore expresó una gran preocupación por los conflictos étnicos y religiosos, y por la necesidad de cooperación internacional. En sus conferencias sobre el nacionalismo sostiene que el objetivo más urgente de la India es superar las divisiones de casta y religión, con las consiguientes injusticias y humillaciones que éstas generan. En *La religión del hombre*, hace extensivo el análisis al plano mundial cuando afirma que las naciones del mundo se encuentran frente a frente y que sólo pueden evitar la debacle si aprenden a entenderse y a forjar el futuro de la humanidad mediante la cooperación. Según Tagore, los horrores de la Primera Guerra son resultado, en gran parte, de ciertas falencias culturales, pues las naciones les enseñaron a sus niños y niñas que la dominación era mejor que la comprensión mutua y la reciprocidad. Por lo tanto, el autor se propuso crear una escuela que mejorara la situación formando personas capaces de participar en un diálogo internacional respetuoso y cooperativo.

En consecuencia, la escuela de Tagore elaboró estrategias para transformar a sus alumnos en ciudadanos mundiales con la facultad de pensar sobre el futuro de la humanidad. Uno de los puntos de partida fundamentales era enseñar a los niños y a las niñas, desde sus primeros años, las distintas tradiciones étnicas y religiosas. En su escuela se celebraban festivales de amistad entre los hindúes, los cristianos y los musulmanes,¹ y con frecuencia se organizaban distintos festejos religiosos en los que actuaban todos los alumnos, para aprender las costumbres de los demás.² La intención era que la educación de los niños y las niñas se arraigara inicialmente en los elementos locales, con un dominio sólido del idioma y las tradiciones bengalíes, para luego expandir sus horizontes hacia elementos más distantes.

En la universidad de Visva-Bharati, fundada por Tagore para extender su plan de educación humanística hacia el nivel superior, la idea de la ciudadanía mundial avanzó un paso más. Allí se concebía la educación como un proceso que aspiraba a formar una ciudadanía mundial diversificada con conocimientos de tipo interdisciplinario. En un folleto informativo de 1929 leemos lo siguiente:

Se espera que los alumnos de la universidad se familiaricen con el funcionamiento de las instituciones existentes y de los nuevos movimientos iniciados en distintas partes del mundo para la mejora de las condiciones sociales de las masas. También deben llevar a cabo un estudio de las organizaciones internacionales para que su perspectiva se adapte mejor a las necesidades de la paz.³

1 Kathleen M. O'Connell, *Rabindranath Tagore: Pioneer as educator*, Kolkata, Visva-Bharati, 2002, p. 148.

2 Amita Sen, *Joy in all work*, Calcuta, Bookfront Publications Forum, 1999.

3 O'Connell, *Rabindranath Tagore, op. cit.*, p. 148.

Si bien se trata de una descripción parcial de la educación imaginada por Tagore, este fragmento indica que sus objetivos tenían mucho en común con lo que aquí propongo, aunque mis propuestas hacen un poco más de hincapié en la necesidad de información empírica sobre la historia y de conocimientos técnicos en materia de economía.

Por otra parte, Dewey también propone una educación orientada a la ciudadanía mundial desde los primeros días de la escolarización. Según este autor, para enseñar historia y geografía hay que aplicar métodos que promuevan una confrontación adecuada con los problemas prácticos de la actualidad. La historia económica constituye un elemento esencial de aquello que los alumnos deben aprender. Según Dewey, cuando se enseña historia con atención exclusiva a los aspectos militares y políticos, la ciudadanía democrática se ve perjudicada. En efecto, “la historia económica es más humana, más democrática y por tanto más liberalizadora que la historia política. No trata de la elevación y caída de los príncipes y los potentados, sino del desarrollo de las libertades efectivas, mediante el dominio sobre la naturaleza, del hombre común para quien existen el poder y los principados”.⁴ Hoy en día, esta afirmación parece relativamente esperable, pues más allá de lo que suceda en las escuelas primarias, la mayoría de los historiadores profesionales reconocen la enorme importancia de la historia socioeconómica, campo éste que ha producido un gran volumen de trabajos de excelente calidad sobre la vida cotidiana y la interacción económica. Sin embargo, en su momento la declaración de Dewey fue revolucionaria, ya que tanto los edu-

4 John Dewey, *Democracy and education*, Nueva York, Macmillan, 1916, reimpreso por Dover en Nueva York, 2004, p. 207 [trad. esp.: *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995].

cadore como los eruditos prestaban más atención al “poder y a los principados”.

Asimismo, Dewey transformaba sus dichos en hechos. La Laboratory School que fundó, por ejemplo, enseñaba incluso a las niñas y a los niños más pequeños a preguntar por los procesos que servían para crear los objetos de uso cotidiano. Mediante el hilado de distintas fibras, los alumnos aprendían cuál era el origen de los materiales, cómo era su fabricación y qué cadenas de intercambio y de trabajo intervenían en la llegada de esos materiales al aula. Por lo general, el proceso los transportaba lejos de su hogar, no sólo a regiones de su propio país que hasta el momento casi desconocían, sino incluso a otras naciones. Los alumnos también cuidaban animales y plantas, para así aprender a diario cómo era ocuparse de esas cosas, lo que a Dewey le parecía más valioso que dictar clases prácticas artificiales en el ámbito del aula. A su vez, esa actividad generaba curiosidad con respecto a las formas de cultivo y de cuidado de los animales en otras partes del mundo. Como ya hemos visto, los niños y las niñas solían aprender a concebir su vida cotidiana en continuidad con lo que hacían en la escuela y a llevarse de allí algo que les fuera provechoso en su vida cotidiana. Según Dewey, las actividades prácticas de la vida real ayudaban también en términos pedagógicos, pues los alumnos se mostraban más atentos y compenetrados que cuando se los tenía por receptores pasivos. “Lo principal— concluía el autor— para unos y para otros es que reciban la educación para ver todo lo que hay en su labor diaria, de amplia y humana significación.”⁵

A partir de este fragmento, observamos que se malinterpreta a Dewey cuando se afirma que despreciaba las humanidades y

5 Dewey, *The school and society and the child and the curriculum*, Chicago, University of Chicago Press, 1990, pp. 89, 11, 15, 24.

sostenía que todo aprendizaje debía ser útil como mero instrumento para algún fin práctico. Lo que Dewey despreciaba, al igual que Rousseau, era el aprendizaje abstracto desvinculado de la vida humana, pero su concepción de esta última no era restringida ni reduccionista, sino que ponía el acento en las relaciones humanas provistas de significado, sentimientos y curiosidad.

La educación para la ciudadanía mundial es un tema amplio y complejo que debe abarcar los aportes de la historia, la geografía, el estudio interdisciplinario de la cultura, la historia de los sistemas jurídicos y políticos y el estudio de la religión, todo ello en mutua interacción y complejidad creciente conforme va aumentando la madurez de los alumnos. Tal educación también es compleja en cuanto a sus exigencias pedagógicas. Como bien señalan Dewey y Tagore, el aprendizaje activo reviste gran importancia para el niño pequeño, pero a medida que va creciendo, si bien nunca se pierde el contacto con la actividad y con la vida real, también puede ir incrementándose la complejidad teórica del aprendizaje. Dado que no existe una receta única para hacer esto bien, sino que hay muchas posibilidades, nos limitaremos a describir algunas opciones erróneas.

La primera de ellas es la que se aplicaba cuando yo iba a la escuela, que consistía en no enseñar nada sobre la historia y la cultura de Asia y África ni sobre las religiones importantes del mundo que no fueran el judaísmo o el cristianismo. Si bien nos enseñaban apenas algo sobre América Latina, nuestras miradas apuntaban principalmente a Europa y América del Norte. De modo que nunca veíamos el mundo como tal, nunca entendíamos las dinámicas de interacción entre las distintas naciones y los pueblos que lo componen, ni siquiera entendíamos cómo ni dónde se producían los objetos que usábamos a diario. ¿Cómo era posible que tuviéramos una conducta responsable con respecto a las políticas externas, la relaciones de comercio interna-

cional, el medio ambiente, los derechos humanos y todos los otros asuntos que deben confrontarse con un espíritu cooperativo de un modo que trascienda las fronteras nacionales?

La segunda manera errónea de enseñar la historia mundial es la que eligió la derecha hindú en la India para el conjunto de libros de texto sobre historia y ciencias sociales utilizados durante su breve ascenso. A pesar de que esos libros en cierto sentido abarcaban todas las regiones del mundo, interpretaban la historia mundial con un criterio basado en la ideología de la supremacía hindú. En efecto, los libros muestran a los hindúes como una civilización superior a todas las demás. Cuando vivían separados de otros pueblos, conformaban una sociedad ideal. Los mismos libros muestran a los musulmanes, en cambio, como una civilización belicosa y agresiva, causante con su llegada de todos los problemas del subcontinente indio. Es más, según el relato allí presentado, los hindúes son el pueblo originario de esas tierras, mientras que los otros grupos étnicos y religiosos son elementos foráneos. Sin embargo, eso es un mito, pues seguramente los ancestros de los hindúes migraron al subcontinente desde otras regiones, como lo demuestran la lingüística y la historia de la cultura material.⁶ Aunque las mentiras nunca pueden ayudar al entendimiento mundial, en dichos libros se distorsiona la historia entera del mundo y sus diversas culturas.

Hasta aquí, los errores por acción, pero los errores por omisión revisten igual gravedad: en los libros no se presenta a las diferencias de clase, casta y género como fuentes de desigualdad social en los primeros tiempos de la India, con lo que se da a entender la idea equivocada de que ésa fue una época gloriosa

⁶ Nussbaum, *The clash within: Democracy, religious violence, and India's future*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 2007, cap. 7.

de igualdad, sin ningún tipo de subordinación. Así, el espíritu de crítica que debe constituir la esencia de toda educación para la ciudadanía mundial queda completamente suprimido.

Por último, la calidad pedagógica de dichos libros es terrible, pues no enseñan que los relatos históricos se construyen a partir de pruebas y, por lo tanto, tampoco enseñan a seleccionar y evaluar esas pruebas. En lugar de ello, fomentan el aprendizaje de memoria, desalientan el pensamiento crítico e insinúan que existe una sola historia correcta y obvia (sobre la gloria y la perfección de los hindúes) que ninguna persona respetable podría desafiar.⁷

Como vemos en estos ejemplos negativos, pero también en los ejemplos positivos del Modelo de las Naciones Unidas y del Programa Internacional para la Solución de Problemas Futuros (FPSPI, por sus siglas en inglés), la historia mundial, la geografía y los estudios culturales sólo pueden promover el desarrollo humano si son enseñados en un marco que estimule el pensamiento crítico y la investigación. En efecto, el Modelo de las Naciones Unidas constituye un marco excelente para ese tipo de aprendizaje, al igual que el FPSPI, un programa multinacional que enseña a los niños y a las niñas a pensar soluciones para los problemas mundiales aplicando el pensamiento crítico y usando la imaginación.⁸ Incluso cuando se presentan los datos históricos correctos (como no ocurre en los libros mencionados), resulta imposible enseñar bien historia si uno se limita al típico método de exponer una seguidilla de datos. Para hacerlo se debe mostrar a los alumnos cómo se arma el relato histórico a partir de distintas fuentes y pruebas, además de enseñarles a evaluar un relato histórico frente a otro. El pensamiento crítico también debe par-

⁷ Véase un análisis más detallado de distintas partes del libro en Nussbaum, *The clash within*, cap. 7.

⁸ Véase <www.fpspi.org>.

ticipar en los debates acerca de lo que se aprendió: cuando se estudia la cultura y la economía de una cultura, hay que formular preguntas acerca de las diferencias de poder y oportunidades, del lugar de la mujer y de las minorías, de las ventajas y las desventajas que presenta cada estructura de organización política.

En términos de los contenidos curriculares, el objetivo de la ciudadanía mundial sería que todos los alumnos más pequeños tuvieran un conocimiento rico de las principales religiones, sin estereotipos, que aprendieran nociones básicas de historia mundial (con especial atención a los aspectos socioeconómicos, además de los políticos) y que la complejidad de los contenidos fuera aumentando con el transcurso del tiempo.

A la vez, los alumnos deberían aprender a “especializar” sus conocimientos, es decir, a profundizar aun más sobre al menos una tradición ajena, lo que les permitiría adquirir herramientas que luego podrían usar en otras esferas. A nivel escolar, esto se logra con frecuencia cuando se pide que los alumnos investiguen sobre algún país en particular. En efecto, a pesar de las fallas que tuvo mi educación primaria, la escuela a la que asistí estaba atenta a la importancia de la investigación específica: en quinto y sexto grado me tocó escribir informes sobre Uruguay y Austria, y aún recuerdo bastante más sobre esos dos países que lo que aprendí en general sobre América del Sur y Europa. Se nos exigía incluso que estudiáramos su economía y sus relaciones de comercio internacional, aunque esto último se limitaba a conocer los principales productos de exportación e importación en cada caso.

No cabe duda de que el niño pequeño puede empezar a aprender los principios de la economía. De hecho, Dewey logró con creces su objetivo de que los alumnos indagaran sobre el origen de los productos comunes que usaban a diario y los mecanismos de intercambio que regulaban el acceso a esos productos. A medida que el niño va creciendo, ese conocimiento puede aumen-

tar en complejidad, hasta que al finalizar la escuela secundaria éste sepa lo suficiente sobre el funcionamiento de la economía global como para tomar decisiones informadas en tanto consumidor o votante.

Por otra parte, uno de los aspectos más descuidados de la educación para la ciudadanía mundial es la enseñanza de lenguas extranjeras. Todos los alumnos deberían aprender bien por lo menos una lengua extranjera. Observar que otro grupo de seres humanos inteligentes fragmentó el mundo de manera distinta y que toda traducción es en realidad una interpretación imperfecta resulta fundamental como lección de humildad cultural. En líneas generales, las escuelas europeas llevan a cabo esta función de manera idónea, pues son conscientes de que los niños y las niñas a la larga necesitarán alcanzar el dominio fluido de una segunda lengua (que suele ser el inglés). Las escuelas de la India, por su parte, también muestran un desempeño bastante óptimo en este aspecto, en tanto numerosos alumnos adquieren un dominio fluido del inglés además de aprender su propia lengua madre. Asimismo, los niños y las niñas cuya lengua madre no es una de las más usadas (como el hindú, el bengalí o el tamil) aprenden incluso una tercera lengua. Los estadounidenses, en cambio, adoptan una actitud displicente, acostumbrados a pensar que el único idioma que necesitarán usar es el inglés. Por lo tanto, en las escuelas de los Estados Unidos se inicia el aprendizaje de una lengua extranjera demasiado tarde, cuando ya se perdió la oportunidad de aprovechar la edad en la que resulta más fácil dominar una lengua e internalizarla. Incluso en el caso en que la segunda lengua aprendida corresponda a una cultura relativamente familiar, la concepción de la diferencia que se adquiere al aprender otro idioma es irremplazable.

Ahora bien, ya hemos mencionado el estudio de otros países, pero ¿qué ocurre con el propio? Si bien sigue siendo necesario

que los alumnos dediquen mayor tiempo a su nación que a las demás, es importante que lo hagan como ciudadanos del mundo, es decir, como personas que conciben a su propio país en tanto parte de un mundo complejo e interconectado en relaciones políticas, económicas y culturales con otros pueblos y países. En cuanto a la nación propia en sí misma, es necesario estimular la curiosidad por los distintos grupos que la componen, sus diversas historias y las diferentes oportunidades que recibe cada uno. La educación adecuada para la vida en una democracia pluralista debe ser de carácter multicultural, o sea que debe familiarizar a los alumnos con los datos básicos referentes a las diversas culturas e historias de los numerosos grupos con los que comparten las mismas leyes e instituciones, sean éstos grupos religiosos, étnicos, económicos, sociales o de género. El aprendizaje de idiomas, historia, economía y ciencias políticas desempeña una función relevante para ello, de distinto modo y en diferentes niveles.

Cuando los alumnos llegan a la educación terciaria o universitaria, necesitan desarrollar sus capacidades como ciudadanos del mundo con mayor grado de complejidad. Al igual que el pensamiento crítico, la educación para la ciudadanía mundial debe formar parte de un módulo del diseño curricular dedicado a las nociones básicas de artes y humanidades, sin que importe si el alumno estudia ciencias empresariales, ingeniería, filosofía o física. Llegada esta instancia, las materias dedicadas a la historia pueden adquirir mayor complejidad y centrarse de manera más explícita en el método histórico y en la evaluación de las pruebas empíricas. En el mismo sentido, las materias dedicadas a la religión pueden avanzar un poco más y abarcar más contenidos históricos.

Asimismo, en esta etapa, todos los alumnos deben adquirir una base firme de conocimientos sobre los principios fundamentales de las ciencias económicas y el funcionamiento de la economía global, haciendo pie en los conocimientos previos.

En general, los cursos de introducción a la economía son más propensos a presentar un recorte de los principios y métodos económicos que los aísla del estudio de las teorías económicas alternativas o de la globalización. Así y todo, esos cursos al menos transmiten el aprendizaje de las técnicas y los principios básicos. Resultaría útil complementarlos con otro curso dedicado a la globalización y a los valores humanos, dictado desde una perspectiva histórica y política. Al mismo tiempo, todas las ideas estudiadas en los cursos de historia pueden analizarse con mayor profundidad en un curso dedicado a las teorías de la justicia social y mundial, dictado desde una perspectiva filosófica y política. Aquellos alumnos que hayan tenido la suerte de recibir una educación socrática en la escuela contarán con una preparación especial para embarcarse en dichos cursos de filosofía, pero si su educación coincide con la que aquí estoy recomendando, todos estudiarán filosofía también en el nivel terciario o universitario, de modo que podrán asistir a un curso más avanzado sobre justicia con una preparación sólida.

En la educación superior, la necesidad de “especializarse” se torna mucho más evidente, pues todo lo que deben aprender los alumnos sobre las culturas ajenas requiere un conocimiento profundo sobre la historia y las tradiciones de esa cultura. Sólo así pueden reconocer de qué modo las diferencias de clase, casta o religión generan diferentes oportunidades de vida, en qué se distingue la vida urbana de la vida rural, cómo dependen las oportunidades humanas de la organización política, e incluso de qué manera se pueden modificar la organización familiar y los roles femeninos y masculinos mediante las políticas de gobierno y las leyes. Como no se puede pretender que ningún alumno o alumna aprenda todo esto sobre todos los principales países del mundo, resulta esencial que se vuelque la atención al menos a una tradición con la que el alumno no tenga familia-

ridad. Una vez que se aprende a indagar y hacer las preguntas correctas, ese mismo conocimiento puede trasladarse al aprendizaje sobre otras regiones del mundo (que tal vez sea necesario para su desempeño laboral).

Es imposible que las instituciones terciarias y universitarias transmitan el tipo de enseñanza que hace a un ciudadano del mundo si no cuentan con estructuras dedicadas a la educación humanística, es decir, con al menos un conjunto de cursos de formación general para todos los alumnos aparte de las materias obligatorias para cada carrera principal. Las naciones que, como la India, carecen de este tipo de estructuras pueden tratar de transmitir las mismas enseñanzas en la escuela secundaria, pero ésa no es una base suficiente para la ciudadanía responsable. Ese aprendizaje más complejo que sólo es posible cuando el alumno es más maduro resulta indispensable para la formación de ciudadanos con un entendimiento real acerca de los problemas mundiales y de la responsabilidad por las políticas que adopte su propia nación. Últimamente, cada vez más países que no cuentan con dichas estructuras reconocen la necesidad de ese tipo de educación humanística. En la India, por ejemplo, los prestigiosos IIT (Institutos Indios de Tecnología) son pioneros en la incorporación de cursos obligatorios de disciplinas humanísticas para todos sus estudiantes. Según uno de los docentes del IIT de Mumbai (Bombay), esos cursos cumplen una función esencial que consiste en promover el intercambio respetuoso entre estudiantes provenientes de distintas castas y religiones, además de prepararlos para una sociedad en la que tales diferencias deben afrontarse con respeto.⁹

⁹ Conversación con D. Parthasarathy, marzo de 2008 (en un congreso en Delhi sobre acción afirmativa para la educación superior).

¿Es realmente cierto que la ciudadanía mundial necesita la formación humanística? Por un lado, la ciudadanía mundial requiere una gran cantidad de información empírica que puede obtenerse sin necesidad de una formación humanística, por ejemplo, aprendiendo las principales técnicas de la economía y absorbiendo los contenidos que figuran en libros de texto estandarizados como los que elaboró el BJB, pero con datos correctos en lugar de incorrectos. Por otro lado, para una ciudadanía responsable hace falta mucho más: la capacidad de evaluar las pruebas históricas, de aplicar el pensamiento crítico al análisis de los principios económicos y utilizarlos con una actitud equivalente, de evaluar distintas teorías sobre la justicia social, de hablar una lengua extranjera y de reconocer las complejidades de las principales religiones. En consecuencia, se podría dotar a los alumnos de esa primera parte más fáctica sin las capacidades ni las técnicas que hoy relacionamos con las disciplinas humanísticas, pero contar con un catálogo de datos sin la capacidad de evaluarlos ni de entender cómo se elabora un relato a partir de ciertas pruebas empíricas es casi tan malo como ignorar por completo esos datos. En efecto, el alumno sería incapaz de distinguir entre la verdad y los estereotipos ignorantes difundidos por los dirigentes políticos y culturales, ni tampoco podría diferenciar las reivindicaciones válidas de las inválidas. Por lo tanto, la historia mundial y los principios económicos deben enseñarse desde una perspectiva humanística y crítica para que resulten útiles en la formación de ciudadanos del mundo inteligentes. Asimismo, esa enseñanza debe acompañarse de un estudio sobre las religiones y las teorías filosóficas de la justicia. Sólo así servirán como base de los debates públicos que debemos llevar a cabo para resolver de manera cooperativa los principales problemas de la humanidad.

6

Cultivar la imaginación: la literatura y las artes

Puede que el conocimiento nos haga poderosos, pero alcanzamos la plenitud a través de la comprensión [...]. Sin embargo, encontramos que esta educación en la comprensión no sólo es sistemáticamente ignorada en las escuelas, sino severamente reprimida.

Rabindranath Tagore, *Mi escuela*, 1916

Se observará que contemplo el muy refinado goce que obtiene el adulto de la vida, la belleza o el ingenio humano abstracto, y al mismo tiempo el ademán creador de un bebé que busca la boca de la madre y le toca los dientes, y que al mismo tiempo le mira los ojos, viéndola en forma creadora. Para mí el jugar conduce en forma natural a la experiencia cultural, y en verdad constituye su base.

Donald Winnicott, *Realidad y juego*, 1971

El conocimiento fáctico y la lógica no alcanzan para que los ciudadanos se relacionen bien con el mundo que los rodea. La tercera capacidad del ciudadano del mundo, estrechamente vinculada con las primeras dos, es aquella que denominamos “ima-

ginación narrativa”,¹ es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. El cultivo de la comprensión constituye un elemento clave en las mejores concepciones modernas de la educación para la democracia, tanto en las naciones de Occidente como en las demás. Gran parte de este proceso debe darse en el seno de la familia, pero también es importante el papel de las escuelas, e incluso de las instituciones terciarias y universitarias. Para desempeñar bien su función en este sentido, las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano.

Como ya he señalado, el niño nace con una capacidad rudimentaria para la empatía y el interés por el otro, pero sus primeras experiencias están dominadas por un narcisismo muy potente, dado que la angustia relacionada con el abrigo y el alimento aún no encuentra consuelo en la certeza sobre la existencia de los otros. Aprender a ver a otro ser humano como una persona en lugar de como un objeto no es un proceso automático, sino un logro que requiere la superación de numerosos obstáculos, el primero de los cuales es la mera incapacidad de distinguir entre uno mismo y el otro. En la experiencia típica del bebé, esa distinción comienza a manifestarse gradualmente durante los primeros meses de vida, a medida que la coordinación de las sensaciones visuales y táctiles permite detectar que algunas de las cosas que se ven pertenecen al cuerpo propio y

¹ Véase Nussbaum, *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1977, cap. 3.

otras no. Sin embargo, el niño puede percibir que sus padres no son parte de él sin necesidad de captar que poseen un mundo interior de pensamientos y sentimientos, y sin reconocer que ese mundo interior le exige ciertas conductas. En este punto, es frecuente que el narcisismo tome el control y presente a los otros seres humanos como simples instrumentos a disposición de los deseos y los sentimientos del niño.

La capacidad de sentir un interés genuino por los demás tiene varios requisitos previos. En primer lugar, como destaca Rousseau, hace falta cierto grado de competencia práctica: un niño o una niña que sabe hacer cosas por sus propios medios no necesita esclavizar a los demás y, a medida que va creciendo su madurez física, se va liberando de esa dependencia narcisista absoluta. En segundo lugar, como he señalado en el capítulo sobre la vergüenza y la repugnancia, se precisa reconocer que el control absoluto no es posible ni beneficioso y que el mundo es un espacio en el que todos tenemos debilidades y, por lo tanto, necesitamos apoyarnos mutuamente. Esto supone la capacidad de concebir el mundo como un lugar en el que uno no está solo, un lugar en el que hay otras personas con sus propias vidas y necesidades, y con el derecho de intentar satisfacerlas. No obstante, este segundo requisito constituye un logro muy complejo. ¿Cómo se llega a concebir el mundo de esta manera si se parte de concebirlo como un lugar en el que otras formas se mueven al ritmo de las necesidades de uno mismo?

Sin duda, la respuesta a esta pregunta está dada en parte por nuestro bagaje innato. El intercambio natural de sonrisas entre un bebé y sus padres demuestra cierta predisposición para reconocer la humanidad en el otro, y los bebés pronto comienzan a deleitarse con ese reconocimiento. Sin embargo, la otra parte de la respuesta está dada por el juego, que proporciona el tercer requisito fundamental para el interés genuino por los demás

personas, a saber: la capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro.

Uno de los planteos más interesantes e influyentes sobre el juego imaginativo es el que presenta el pediatra y psicoanalista inglés Donald Winnicott (1896-1971). Luego de haber tratado a una gran variedad de niños y niñas en su consultorio pediátrico durante muchos años, Winnicott comienza a dedicarse al psicoanálisis, actividad ésta que continuará hasta el final de su vida. Por lo tanto, sus opiniones están fundadas en un abanico más amplio de experiencias clínicas que las de otros pensadores del psicoanálisis, dato éste que el propio autor solía destacar al declarar que no le interesaba curar los síntomas, sino tratar con personas completas, que viven y que aman. Independientemente de su origen, las ideas de Winnicott sobre la importancia del juego en el desarrollo infantil han ejercido una gran influencia cultural que no depende de empatía previa alguna con los planteos psicoanalíticos. Es probable, por ejemplo, que la manta de Linus, el personaje de la tira *Peanuts* de Charles Schultz, no sea más que una representación humorística del “objeto de transición”, concepto acuñado por Winnicott, quien así lo creía.

Dada su condición de pediatra y su observación de tantos niños y niñas sanos, Winnicott confiaba en la evolución del proceso de desarrollo infantil, que a la larga, y siempre que todo saliera bien, como fruto de las experiencias conflictivas anteriores generaría un interés de carácter ético por el otro, base de una democracia sana. Según este autor, el desarrollo casi siempre terminaba bien y los padres casi siempre hacían bien su trabajo. En efecto, éstos están pendientes del bebé desde su nacimiento y satisfacen sus necesidades de modo adecuado, lo que permite que el *self* se vaya desarrollando de manera gradual y, con el tiempo, se exprese. En general, Winnicott emplea la palabra “madre”, pero aclara que se trata sólo de una categoría funcional

y que ese rol puede desempeñarlo cualquiera de los dos sexos. De hecho, él mismo destaca la naturaleza maternal de su rol como analista.

Al principio, el bebé no capta que la madre es un objeto definido y, por lo tanto, no puede tener emociones desarrolladas. Vive en un mundo simbiótico y, básicamente, narcisista. Sin embargo, poco a poco va desarrollando la capacidad de estar a solas, asistido por los “objetos de transición”, es decir, las mantas y los animales de peluche que le permiten consolarse en ausencia de la madre. A la larga, el bebé casi siempre alcanza la capacidad de “jugar solo en presencia de la madre”, que constituye un signo clave de confianza en el propio *self* que se está desarrollando. En esta instancia, el bebé comienza a ser capaz de vincularse con la madre como una persona completa en lugar de una extensión de sus propias necesidades.

Según Winnicott, el juego reviste una importancia fundamental para toda esa etapa del desarrollo. Criado en una familia represiva de estricta fe religiosa en la que se rechazaba el juego imaginativo, con las consiguientes dificultades para relacionarse que eso le había aparejado en la vida adulta, Winnicott se había convencido de que el juego era esencial para un desarrollo sano de la personalidad.² Es un tipo de actividad que transcurre en el espacio entre dos personas, lo que él denomina “espacio potencial”. Allí, las personas (primero en su infancia y luego en la vida adulta) experimentan con la idea de la “otredad” de maneras menos amenazantes que un posible encuentro directo con el otro.³ Así adquieren una práctica muy valiosa de la empatía

2 Véase F. Robert Rodman, *Winnicott: Life and work*, Cambridge, MA, Perseus Publishing, 2003.

3 Véase Donald Winnicott, *Playing and reality* [1971], Nueva York/Londres, Routledge, 2005 [trad. esp.: *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1996].

y la reciprocidad. El juego comienza con fantasías mágicas en las que el niño controla lo que sucede, como ocurre con el uso de los objetos de transición para confortarse. A medida que la confianza en sí mismo y en los demás va creciendo mediante el juego interpersonal con los padres o con otros niños, se baja el umbral de control y el niño logra experimentar la propia vulnerabilidad y la sorpresa de maneras que podrían resultar angustiosas fuera del espacio de juego, pero que allí resultan gozosas. Recordemos, por ejemplo, el deleite inagotable con el que juegan los bebés a que aparece y desaparece su madre, su padre o algún objetopreciado.

Mientras el juego va avanzando, el niño va desarrollando también la capacidad de asombro e imaginación. Las más sencillas canciones tradicionales para niños los invitan ya a ponerse en el lugar de algún animal pequeño, de otro niño o incluso de un objeto inanimado. Por ejemplo, la letra: “Estrellita, ¿dónde estás? Me imagino qué serás” es un paradigma de esto, ya que supone observar una forma y dotarla de un mundo interior. Es precisamente eso lo que el niño debe aprender a hacer con las otras personas. Por lo tanto, las canciones y los cuentos infantiles constituyen una preparación fundamental para el interés en la vida.⁴ La presencia del otro, que a veces puede percibirse como una gran amenaza, mediante el juego se transforma en una fuente de placer y curiosidad, lo que a su vez contribuye con el desarrollo de actitudes sanas en la amistad, en el amor y, más adelante, en la vida política.

Ahora bien, Winnicott entiende que el “espacio potencial” entre dos personas no se cierra por el mero hecho de que éstas

4 Véase Nussbaum, *Poetic justice: The literary imagination and public life*, Boston, Beacon, 1995, cap. 1 [trad. esp.: *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*, Barcelona, Andrés Bello, 1997].

lleguen a la adultez. La vida está llena de ocasiones propicias para el asombro, la imaginación y el juego. En efecto, este autor destaca que las relaciones sexuales y la intimidad en general son aspectos en los que la capacidad de juego resulta esencial. La persona puede cerrarse y olvidar el mundo interior del otro, o puede conservar y desarrollar aun más la capacidad de dotar de una vida interior a esas formas ajenas mediante la imaginación. Todos los que conocían a Winnicott quedaban impresionados por su aptitud extraordinaria para conectarse con otras personas mediante el juego y la empatía. En el caso de los pacientes, sobre todo si se trataba de niños o niñas, contaba con una habilidad inagotable para ingresar al mundo de sus juegos y de sus objetos más preciados, de sus animales de peluche y de las fantasías sobre el nacimiento de algún hermano. Sin embargo, para Winnicott el juego no terminaba cuando empezaba el “mundo adulto”. En efecto, sus pacientes mayores también elogiaban su capacidad para ponerse en el lugar del otro. A los 60 años, el psicoanalista Harry Guntrip describe este don en un diario sobre su experiencia analítica con Winnicott: “Logré desprenderme de mis tensiones, desarrollarme y relajarme porque usted estaba presente en mi mundo interior”. Asimismo, el juego formaba parte incluso de las relaciones no terapéuticas: Winnicott y su esposa eran famosos por sus bromas y travesuras, y en los escritos de él figuran varios dibujos y poemas añados que intercambiaban cuando las reuniones eran aburridas.⁵

Por otro lado, Winnicott señala con frecuencia que el juego cumple una función importante en la formación de la ciudadanía democrática. En efecto, la igualdad en democracia conlleva

5 Véase la extensa descripción de Rodman. El análisis de Guntrip con Winnicott está recogido en J. Hazell, *H. J. S. Guntrip: A psychoanalytical biography*, Londres, Free Association Books, 1986.

cierta vulnerabilidad. Como bien observa uno de sus pacientes, “lo que más me inquieta de la igualdad es que entonces los dos somos niños, y la pregunta es ¿dónde está el padre? Los dos sabemos dónde estamos si uno de nosotros es el padre”.⁶ En este sentido, el juego nos enseña a ser capaces de vivir con otros sin ejercer el control, conecta nuestras experiencias de vulnerabilidad y sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación, en lugar de conectarlas con una ansiedad agobiante.

Cabe preguntarse entonces cómo sostienen y desarrollan esa capacidad lúdica las personas adultas una vez que han dejado atrás el mundo de los juegos infantiles. Según Winnicott, las artes desempeñan un papel clave. De acuerdo con este autor, en las culturas humanas, entre las funciones primarias del arte se encuentra la de preservar y estimular el cultivo del “espacio de juego”. Winnicott considera que, sobre todo, el rol del arte en la vida humana es alimentar y extender la capacidad de empatía. En la complejidad de la respuesta ante una obra de arte sofisticada detecta una continuación del placer que encuentra el bebé en los juegos y en las dramatizaciones.

Los primeros pedagogos de la nueva escuela, cuyas ideas analizamos en el capítulo 4, no conocían los escritos de Winnicott, pero a partir de su propia experiencia y de sus propias reflexiones habían comprendido la noción básica de que el juego es fundamental para el desarrollo de una personalidad sana. En efecto, culpaban a las escuelas tradicionales de no aprehender el valor educativo del juego y exigían que éste se incorporara a la estructura de la educación, no sólo en sus etapas iniciales. Froebel, por ejemplo, destacaba la necesidad del niño pequeño

⁶ Donald Winnicott, *Holding and interpretation: Fragments of an analysis*, Nueva York, Grove Press, 1986, p. 95 [trad. esp.: *Sostén e interpretación: Fragmento de un análisis*, Buenos Aires, Paidós, 1993].

de explorar su entorno mediante la manipulación de objetos y el uso de la imaginación para dotar a ciertas formas geométricas sencillas (como una pelota o un cubo) de personalidad e historia. La heroína novelesca de Pestalozzi, por su parte, advertía que la memorización pasiva embotaba la personalidad, mientras que las actividades prácticas realizadas con un espíritu lúdico la enriquecían.

Dichos pedagogos entendieron desde el principio que el aporte más importante de las artes a la vida humana después de la escuela era el fortalecimiento de los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad. En efecto, las artes otorgaban al niño nuevas capacidades para comprender su propia persona y la de los demás. Concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios no es un proceso automático. Por el contrario, lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo, que por ende puede ser usado para nuestros propios fines, sean éstos buenos o malos. Ver un alma en ese cuerpo es un logro, un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior.

En la educación técnica y fáctica suele faltar este cultivo de las artes. El filósofo John Stuart Mill (1806-1873), por ejemplo, tuvo una infancia precoz en la que recibió una educación de gran excelencia en materia de idiomas, ciencia e historia, pero esa educación no cultivó sus recursos imaginativos y emocionales. Por lo tanto, llegados los primeros años de su vida adulta, sufrió una depresión que lo paralizó. Años más tarde, atribuyó su recuperación al influjo de los poemas de Wordsworth, que educaron sus emociones y le permitieron así buscar emociones en los demás. Posteriormente, Mill elaboró su planteo acerca de la “re-

ligión de la humanidad” basándose en el cultivo de la comprensión que había conocido gracias a su experiencia con la poesía.

Aproximadamente en la misma época, pero en los Estados Unidos, Bronson Alcott, cuya pedagogía socrática analizamos en el capítulo 4, incorporó en el diseño curricular esa misma idea de educación poética. Inspirado en Wordsworth y en sus poemas, que con frecuencia usaba para las clases, Alcott sostenía que la poesía cultivaba el mundo interior de los niños y las niñas, nutriendo las capacidades emocionales e imaginativas. En *Hom-brecitos*, de Louisa Alcott, los juegos imaginativos que se disfrutaban en la escuela revisten la misma importancia que las clases de estudio en el aula y se entrelazan con ellas. Tanto las clases como los juegos están animados por un espíritu de reciprocidad afectuosa, pues la escuela, dirigida como si fuera una gran familia, presenta un claro antecedente de lo que luego sería la idea de Winnicott sobre la continuidad existente entre el juego artístico y el juego entre el niño y sus padres.

Sin embargo, el desarrollo más elaborado de la formación artística como eje de la educación inicial tuvo que esperar hasta el siglo xx, con las escuelas experimentales de Tagore en la India y Dewey en los Estados Unidos, cuya base teórica era bastante compleja. En efecto, Dewey dedicó gran parte de sus escritos a la importancia de las artes en tanto elementos fundamentales para una sociedad democrática y, como se advierte aún hoy, el cultivo de la imaginación mediante la música y el teatro cumple una función clave en su modelo de Laboratory School. Según Dewey, lo relevante para el niño no es el aprendizaje de las “bellas artes” en tanto ejercicio contemplativo mediante el cual se aprende a “apreciar” las obras artísticas como objetos separados de la realidad. Tampoco se debe enseñar que la imaginación sólo es pertinente en la esfera de la fantasía y de lo irreal. Por el contrario, el niño debe aprender a captar una dimensión imaginativa

en todas sus interacciones y a observar las “bellas artes” como uno más de los dominios en los que se cultiva la imaginación. En palabras de Dewey, “la diferencia entre el juego y lo que se considera como una ocupación seria no debe ser una diferencia entre la presencia y ausencia de imaginación, sino una diferencia en los materiales de los que se ocupa la imaginación”. En una buena escuela, el niño aprenderá que la imaginación es necesaria para toda clase de cosas que están “más allá del alcance de la respuesta física directa”.⁷ Y esto abarca casi todas las cosas que importan, desde una conversación con un amigo hasta el estudio de las operaciones económicas o los experimentos científicos.

Sin embargo, a partir de aquí nos dedicaremos al uso de las artes en la escuela de Tagore, ya que él mismo era un artista y le atribuía gran protagonismo a la música, el teatro, la poesía, la pintura y la danza en la educación del niño desde sus primeros años. En el capítulo 4 estudiamos el compromiso de Tagore con la mayéutica socrática, pero ésta puede parecer fría y desapasionada, al tiempo que la búsqueda constante de una argumentación lógica puede llegar a atrofiar otros aspectos de la personalidad, riesgo que Tagore preveía e intentaba evitar. Para él, la función primaria de las artes era cultivar la comprensión. Tagore advertía que esa función de la educación (quizás una de las más importantes) había sido “sistemáticamente ignorada” y “severamente reprimida” en los modelos tradicionales. A su entender, las artes estimulaban el cultivo del propio mundo interior, pero también la sensibilidad ante los otros, dos rasgos que por lo general se desarrollan en tándem, ya que difícilmente se puede apreciar en el otro lo que no hemos explorado en nuestro propio interior.

⁷ Dewey, *Democracy and education*, Nueva York, Macmillan, 1916, pp. 226-227 [trad. esp.cit.: p. 203].

Como ya hemos señalado, Tagore usaba las dramatizaciones a lo largo de la jornada escolar para indagar en distintas posturas intelectuales, solicitando de los alumnos que adoptaran posiciones que les eran ajenas y las defendieran. A esta altura podemos agregar que esas dramatizaciones no eran un simple juego con la lógica. Más bien, constituían un modo de cultivar la comprensión y las facultades lógicas al mismo tiempo. Asimismo, Tagore usaba las dramatizaciones para adentrarse en un ámbito tan complicado como el de las diferencias religiosas, invitando a los alumnos a celebrar los ritos y las ceremonias de las religiones ajenas, lo que les permitía entender aquello que desconocían mediante una participación imaginativa. En la escuela de Tagore se recurría principalmente a unas producciones escénicas de gran complejidad que combinaban teatro, música y danza para lograr que los alumnos se ubicaran en distintos roles con la participación plena de sus propios cuerpos, que adoptaban poses y gestos ajenos. La danza era un elemento clave de la educación, tanto para los niños como para las niñas, pues él consideraba que la exploración de lo desconocido requería la voluntad de dejar de lado la vergüenza y la rigidez corporal para habitar un nuevo rol.

Tagore se preocupaba particularmente por las mujeres, quienes eran criadas para sentir vergüenza del propio cuerpo y no poder moverlo con libertad, sobre todo en presencia de los hombres. Defensor acérrimo de la libertad y la igualdad femenina, este autor entendía que para vencer años de represión no alcanzaba con sólo decirles a las niñas que se movieran con libertad, sino que hacía falta un incentivo más eficaz, como asignarles movimientos más puntuales en una coreografía para que se desplazaran saltando por el escenario. De hecho, la cuñada de Tagore inventó la blusa que hoy en día se utiliza con el sari a raíz del pedido de éste para que diseñara una prenda con la que las

mujeres pudieran moverse libremente, sin temer que el sari dejara expuesta alguna parte inadecuada de su cuerpo. Los roles que ocupaban los hombres en la danza bajo el auspicio de Tagore también representaban un desafío para ellos, y él mismo gozaba de gran prestigio como bailarín y coreógrafo, sobre todo por sus movimientos sinuosos y andróginos. En las obras coreográficas, era muy frecuente que apareciera una temática explícita dirigida a cuestiones de género, como ocurre con *El reino de los naipes*, descrita en el capítulo 4, donde las mujeres toman la iniciativa de rechazar las tradiciones más fosilizadas.

Amita Sen, madre del Premio Nobel Amartya Sen, fue alumna de la escuela de Tagore desde sus primeros años, pues su padre era un reconocido experto en historia de la religión hindú que daba clases allí desde poco después de la inauguración. Mientras jugaba de niña en el jardín frente a la ventana de Tagore, sirvió como inspiración para el famoso poema “Chota mai”, en el que éste describe cómo se ve interrumpido en su trabajo por una jovencita. Más adelante, cuando estaba por casarse, inspiró un segundo poema de Tagore que habla sobre una muchacha que está “sumergiendo sus pasos en las profundidades, enfrentándose al universo sin miedo”. En el período intermedio entre uno y otro poema, Amita Sen estudió en la escuela y resultó ser una de las bailarinas con más talento, que protagonizaba muchas veces esas obras de danza y teatro. Posteriormente, escribió dos libros sobre la escuela. Uno de ellos, cuyo título en inglés, *Joy in All Work*, significa “alegría en todos los trabajos”, describe la actividad de Tagore como bailarín y coreógrafo.⁸

Según se observa en el libro, Amita Sen entendía que el objetivo de Tagore con sus piezas de teatro-danza no se limitaba a

⁸ Amita Sen, *Joy in all work*, Kolkata, Bookfront Publication Forum, 1999.

producir obras de arte refinadas, sino que además pretendía cultivar la emoción y la imaginación de sus alumnos. La descripción detallada que presenta la autora sobre la función del teatro y la danza en la escuela demuestra cómo la educación “normal” de Santiniketan, esa educación que permitía a los alumnos obtener buenos resultados en los exámenes estandarizados también estaba imbuida de pasión, creatividad y placer gracias a la forma en que se combinaba con la danza y las canciones. En palabras de Amita Sen:

Era su danza una danza de emociones. Las nubes que juegan en el cielo, el estremecimiento de la brisa entre las hojas, la luz que resplandece en la hierba, la luna que inunda la tierra, las flores que se abren para luego caerse, las hojas secas que murmuran, los latidos de alegría en el corazón de un hombre o las punzadas de dolor, todo eso se expresa en los movimientos y ademanes de esta danza expresiva.⁹

No perdamos de vista que escuchamos la voz de una mujer mayor recordando la experiencia de su infancia. Es realmente extraordinario que las emociones y la poesía de la niña vivan con tanto vigor en la mujer, además de ser un homenaje a la capacidad de este tipo de educación para insuflar una vitalidad que se prolongue a lo largo de la vida de una persona cuando ésta ya haya olvidado todos los datos aprendidos. Sin duda, como lo aclara Amita Sen en su libro, esto no podría lograrse sencillamente dejando que los niños y las niñas jueguen por su cuenta: la formación artística requiere de disciplina y ambición para ampliarse y extender las capacidades de comprensión y expresión.

⁹ Amita Sen, *Joy in all work*, p. 35.

Ahora bien, la formación artística y literaria puede cultivar la comprensión de varias maneras distintas, mediante la penetración con diferentes obras literarias, musicales, plásticas y coreográficas. Tagore estaba muy por delante de la educación occidental en el uso de la música y la danza, dos disciplinas que en los Estados Unidos sólo cultivamos con intermitencia. Sin embargo, lo más importante es reflexionar sobre cuáles pueden ser los puntos ciegos de los alumnos y seleccionar los textos en consecuencia. En efecto, todas las sociedades en todos los tiempos tienen algún punto ciego en particular, es decir, algún grupo dentro o fuera de su cultura que suele ser tratado con ignorancia o necedad. Puede utilizarse una selección de obras de arte, ya sean literarias, musicales o teatrales, para estimular la crítica de esa necedad y promover una visión más apropiada del punto ciego. En un ensayo sobre *El hombre invisible*, su gran novela, Ralph Ellison la describe como “una balsa de percepción, esperanza y entretenimiento” que podría servir a la cultura estadounidense para “negociar los obstáculos y los remolinos” que se interponen entre nosotros y nuestro ideal democrático.¹⁰ Esta novela toma los “ojos interiores” de los lectores blancos como tema principal. El protagonista es invisible para la sociedad blanca, pero nos cuenta que esa invisibilidad no es un accidente biológico que acarrea, sino una falla en la imaginación y la educación de las personas blancas. Ellison nos da a entender que mediante la imaginación desarrollamos la capacidad plena de percibir el carácter humano en todas las personas con quienes nuestros encuentros en la vida cotidiana son más propensos a resultar, como mucho, superficiales, o incluso a estar infectados de estereotipos denigrantes. En general, los estereotipos abundan

¹⁰ Ralph Ellison, Introducción a *Invisible man* [1952], Nueva York, Random House, 1992 [trad. esp.: *El hombre invisible*, Barcelona, Lumen, 1982].

en los casos en que nuestro mundo construye separaciones profundas entre distintos grupos y crea sospechas que dificultan cualquier posibilidad de encuentro.

En la sociedad estadounidense que refleja Ellison, el gran desafío para los “ojos interiores” es el que representa la raza. El protagonista ocupa una posición estigmatizada que a cualquier lector promedio de raza blanca le costaría mucho habitar. Para Tagore, como ya hemos visto, un punto ciego específico de su cultura era la inteligencia y el carácter activo de las mujeres, por lo que ingenió distintos modos de fomentar mayor curiosidad y respeto entre los sexos. Ambos autores sostienen que no alcanza con la información sobre los estigmas sociales y la desigualdad para transmitir el pleno entendimiento que necesita el ciudadano democrático. Para ello, hace falta que viva la experiencia participativa de la posición estigmatizada, lo que puede lograrse con el teatro y la literatura. Las reflexiones de Tagore y Ellison indican que en toda escuela donde se hace caso omiso de las artes se está ignorando también una serie de ocasiones fundamentales para lograr el entendimiento democrático. Un conocido mío que nació en la India me contó que se sentía frustrado porque en las escuelas públicas de su país nunca había recibido la oportunidad de ubicarse en distintas posiciones sociales mediante el teatro, mientras que sus sobrinos y sobrinas de los Estados Unidos habían aprendido sobre el movimiento por los derechos civiles mediante la participación en una obra de teatro sobre Rosa Parks. En ese marco, habían tenido la posibilidad de sentarse en la parte trasera del autobús y de recibir información sobre los estigmas que nunca hubieran recibido de no haber existido esa experiencia participativa.

Por lo tanto, es necesario que cultivemos los “ojos interiores” de los alumnos, lo que supone una formación cuidadosamente diseñada en materia de artes y humanidades, siempre acorde a

la edad del niño y su grado de desarrollo, que lo ponga en contacto con diversas cuestiones de raza, género, origen étnico y experiencia intercultural. Esta formación artística puede y debe estar vinculada con la educación para la ciudadanía democrática, ya que muchas veces las obras de arte ofrecen una valiosa oportunidad de empezar a aprender cuáles han sido los logros y los sufrimientos de una cultura distinta a la nuestra.

En otras palabras, las artes cumplen una función doble en las escuelas y las universidades: por un lado, cultivan la capacidad de juego y de empatía en modo general y, por el otro, se enfocan en los puntos ciegos específicos de cada cultura. La primera función pueden cumplirla las obras de arte que se alejen de la época y el lugar de los lectores, aunque no sirve cualquier pieza elegida al azar. La segunda función requiere un olfato más aguzado para detectar las áreas de malestar social. Existe cierta continuidad entre una y otra, ya que la capacidad general de juego y de empatía, una vez que está desarrollada, facilita la detección de los puntos ciegos, incluso de los más pertinaces.

Para vincularse de manera estable con los valores democráticos, ambas funciones necesitan una perspectiva normativa acerca del modo en que deben relacionarse entre sí los seres humanos (como seres dignos, iguales y poseedores de un mundo y un valor interior). Por lo tanto, ambas requieren una selección cuidadosa de las obras de arte que se utilizarán. En efecto, la imaginación empática puede resultar caprichosa e irregular si no se la vincula con la idea de igualdad en la dignidad humana. Resulta por demás sencillo sentir una comprensión refinada por aquellas personas que se encuentran en nuestro entorno geográfico, pertenecen a nuestra clase social o son de nuestra raza, al tiempo que se niega esa misma comprensión a quienes viven lejos o forman parte de una minoría y se los trata como meros objetos. Es más, existen numerosas obras de arte que refuerzan

esas desigualdades. Si a un alumno se le pidiera que cultivara su imaginación con literatura racista u obras pornográficas que transforman a la mujer en objeto, no la cultivaría de la manera más propicia para una sociedad democrática. De hecho, no podemos negar que los movimientos antidemocráticos siempre supieron hacer buen uso del arte, la música y la retórica para contribuir aun más con la estigmatización y la denigración de ciertos grupos y personas.¹¹ Por lo tanto, el elemento imaginativo de la educación para la democracia requiere de una capacidad de selección cuidadosa. Sin embargo, cabe agregar aquí que esas formas defectuosas de la “literatura” operan inhibiendo el acceso imaginario a la posición del individuo o el grupo estigmatizado, pues tratan a las mujeres o a las minorías como meros objetos que carecen de una experiencia digna de ser explorada. La actividad imaginativa de explorar la vida interior ajena no será el único elemento de una relación moral sana con los demás, pero seguramente es uno de los principales. Es más, contiene un antídoto contra el temor defensivo que tantas veces se vincula con los proyectos egocéntricos de dominio. Cuando una persona adopta una actitud lúdica con los demás, es menos probable que esos otros seres humanos la vean como una amenaza en ciernes contra su seguridad y traten de controlarla, al menos mientras se mantenga en esa actitud.

Ahora bien, el cultivo de la imaginación que delineamos aquí se vincula estrechamente con la capacidad socrática de criticar las tradiciones inertes o inadecuadas y le brinda a esa capacidad un soporte fundamental. Difícil sería que alguien tratara con respeto la posición intelectual de otra persona si al menos no intenta ver qué panorama y qué experiencias de vida generaron

¹¹ Sobre el uso del juego y el arte en la derecha hindú, véase Nussbaum, *The clash within*, op. cit.

esa posición. Sin embargo, lo que hemos analizado sobre la ansiedad egoísta nos sirve para observar que las artes aportan un ingrediente más a la crítica socrática. Como indica Tagore, al causar placer en relación con actos de subversión y reflexión cultural, las artes producen un diálogo duradero e incluso atractivo con los prejuicios del pasado, en lugar de un diálogo cargado de temor y resistencia defensiva. A esto se refería Ellison cuando decía que *El hombre invisible* era “una balsa de percepción, esperanza y entretenimiento”. En efecto, el entretenimiento es fundamental para que las artes puedan ofrecer percepción y esperanza. Por lo tanto, no sólo la experiencia del artista resulta importante para la democracia, sino también el modo en el que su representación ofrece una vía para explorar cuestiones difíciles sin una ansiedad agobiante.

En este sentido, la famosa representación de teatro-danza en la que Amita Sen interpretó el papel del Hada Verde fue un hito para las mujeres porque resultó de lo más entretenida, pero al mismo tiempo artísticamente distinguida. Esto también ocurrió con otra obra aun más osada, en la que Amita encarnó el papel de reina, y la letra que acompañaba sus movimientos decía “ven a mi pecho”. Al final, tuvieron que modificar el texto para que dijera “ven a mi corazón”, pero, según el relato de Amita, “todos sabían muy bien lo que se quería decir en realidad”. Ese incidente podría haber representado un retroceso en la causa de las mujeres, pero fue un avance debido a que el papel erótico de la reina, interpretado bellamente por Amita, generaba placer a los espectadores. Al final, gracias a esa suave invasión de música y movimientos tan agradables, el público deponía el hábito de enojarse y escandalizarse.

Hemos mencionado algunas cuestiones relativas a las imágenes de género, y tal vez no exista condición más fundamental para la salud de la democracia que poseer una imagen sana de

lo que es un hombre verdadero y cómo se relaciona con las mujeres y con los otros hombres. Desde el inicio mismo de la cultura democrática moderna, esta cuestión fue dotada de una importancia central, tanto en las naciones occidentales como en las no occidentales. En Europa, por ejemplo, el filósofo Johann Gottfried Herder escribía en 1792 que los buenos ciudadanos debían aprender que la virilidad no requería de una agresividad belicosa contra las otras naciones. Aludiendo a una costumbre que atribuía a los pueblos originarios norteamericanos, sostenía que los hombres europeos debían imitar el hábito de colocarse prendas femeninas para deliberar sobre la guerra y la paz. Además, agregaba que se debía guardar un “respeto limitado” por las hazañas bélicas y cultivar el horror ante los “falsos estadistas” que incitan a los pueblos a ansiar las conquistas. En lugar de ello, tanto los hombres como las mujeres debían cultivar los “principios de la paz”, en servicio de los cuales podía resultar muy útil adoptar un rol femenino por un tiempo.¹²

En la India, Tagore y Gandhi exploraron ideas similares. La escuela del primero, mediante el lenguaje de su danza y la importancia atribuida a las artes, inculcaba una personalidad masculina con rasgos receptivos, lúdicos e indiferentes a las ansias de dominio. Tagore vincula explícitamente este objetivo con su repudio hacia la agresividad del nacionalismo colonizador que asocia con las normas de virilidad y los valores culturales europeos. Más tarde, Gandhi también traza un nexo firme entre su propuesta no violenta para el cambio social y el repudio hacia

los fines de dominación en las relaciones sexuales. De manera deliberada, cultiva una personalidad andrógina y maternal, sin pretender que sus seguidores abandonen por completo las distinciones tradicionales de género, pero para demostrarles que se puede ser un hombre de verdad aunque uno no sea agresivo y que existe un amplio abanico de estilos compatibles con la virilidad genuina, siempre y cuando se coloque el acento en el respeto por la dignidad humana de los otros y en la compasión por sus necesidades.

En síntesis, los niños y las niñas deben aprender que la receptividad empática y el llanto no implican una falta de virilidad, como tampoco la comprensión por las penurias de quienes pasan hambre o sufren maltrato. Sin embargo, este aprendizaje no se logra confrontando a los alumnos con frases como “abandonen sus imágenes anteriores de la virilidad”, sino sumergiéndolos dentro de una cultura receptiva tanto en sus contenidos curriculares como en sus métodos pedagógicos, es decir, dentro de una propuesta educativa imbuida por completo de las capacidades para el amor y la comprensión.

Por otro lado, con las artes sucede lo mismo que con el pensamiento crítico. Descubrimos que resultan fundamentales para el crecimiento económico y la conservación de una cultura empresarial sana. Los principales educadores dedicados a las ciencias empresariales entienden que la capacidad de imaginación constituye un pilar de la cultura empresarial.¹³ Para la innovación hace falta contar con una mente flexible, abierta y creativa, capacidades éstas que pueden inculcarse mediante la literatura y las artes. Cuando no están presentes, la cultura empresarial co-

12 Johann Gottfried Herder, “Letters for the advancement of humanity” (1793-1797), en Michael Forster (trad. y ed.), *Herder: Philosophical writings*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, carta 119, pp. 404-409 [trad. esp.: “Cartas para el avance de la Humanidad”, en Ilse de Brugger (ed.), *La idea de humanidad*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1950].

13 Para mayores argumentos y referencias, véase *College learning for the new global century*, informe de LEAP (Liberal Education and America’s Promise), 2007.

mienza a perder ímpetu de inmediato. En repetidas ocasiones, las empresas eligen contratar a las personas que tienen una formación de grado en disciplinas humanísticas antes que a las que cuentan con una formación preprofesional más estricta, precisamente porque consideran que las primeras poseen la flexibilidad y la creatividad necesarias para prosperar en un ámbito empresarial más dinámico. Así, incluso si nuestro único interés fuera el crecimiento económico nacional, también deberíamos proteger la educación artística y humanística. No obstante, como veremos en el próximo capítulo, las artes y las humanidades se encuentran actualmente bajo el asedio de otros intereses en las escuelas de todas partes del mundo.

A esta altura, el análisis de un caso en los Estados Unidos nos ayudará a comprender la importancia vital de las artes para proporcionar los ingredientes de una buena ciudadanía democrática en una cultura dividida por cuestiones étnicas y de clase. Tomaremos como ejemplo el Coro de Niños de Chicago. Esta ciudad, como la mayoría de las grandes metrópolis estadounidenses, presenta enormes desigualdades económicas, que se reflejan en materia de vivienda, oportunidades laborales y calidad educativa. Los niños y las niñas que viven en los barrios afroamericanos o hispanos por lo general reciben una educación que ni siquiera se acerca a los niveles de calidad existentes en los barrios suburbanos residenciales de las familias caucásicas o en las escuelas privadas de las zonas urbanas. Además, dichos niños y niñas muchas veces sufren desventajas en sus propios hogares, donde sólo viven con uno de sus progenitores o con ninguno de ellos y donde carecen de “modelos” de éxito profesional, disciplina, ambición o compromiso político. Obviamente, las escuelas no están segregadas por ley, pero sí se observa una segregación racial de facto, de modo que los alumnos suelen tener pocos compañeros que pertenezcan a otra clase social o a otra raza.

Para empeorar aun más la situación, los recortes presupuestarios aplicados a las escuelas públicas han derivado en una reducción drástica de las disciplinas artísticas, más aptas para unir a los niños y a las niñas en grupos que no sean de naturaleza jerárquica. A fin de enmendar este vacío, ha aparecido en escena el Coro de Niños de Chicago, una institución filantrópica financiada por fondos privados que organiza programas de interpretación coral con un estándar de excelencia riguroso y que ya cuenta con la participación de casi tres mil niños y niñas, de los cuales un 80% vive bajo la línea de pobreza. El proyecto está compuesto por tres niveles. En primer lugar, se implementan programas en las escuelas, que en muchos casos reemplazan los programas municipales afectados por el recorte presupuestario. En estos programas, destinados a los estudiantes de tercero a octavo grado, participan unos dos mil quinientos alumnos de más de sesenta coros pertenecientes a cincuenta escuelas primarias distintas. Como se explica en el folleto oficial de la institución, los programas escolares se proponen “validar la idea de que la música es tan importante como las ciencias o las matemáticas para el desarrollo de la mente y del espíritu”.

En segundo lugar, se han creado programas de coros barriales, en los cuales participan ocho coros de distintos sectores de Chicago. Se trata de programas extracurriculares destinados a niños y niñas de entre 8 y 16 años que requieren un nivel de compromiso importante y que suponen la aprobación de una prueba de ingreso. Los integrantes de los coros se presentan en público muchas veces por año y realizan giras a distintas zonas del país. En el marco del programa, aprenden una gran variedad de canciones de distintas partes del mundo y desarrollan sus aptitudes musicales.

Por último, el nivel más avanzado es el que corresponde al Coro Sinfónico, que probablemente sea el mejor ensamble de voces

corales infantiles de los Estados Unidos. Este coro ha grabado numerosos discos, ha efectuado giras internacionales y se ha presentado con distintas orquestas sinfónicas y compañías de ópera. Las obras que interpreta van desde los motetes de Bach hasta los tradicionales *negro spirituals*, con un repertorio deliberadamente escogido para representar a muchas culturas diferentes.

Este sistema de coros fue fundado en 1956 por Christopher Moore, un pastor de la iglesia unitaria que tenía la convicción de poder cambiar la vida de los más jóvenes uniendo a través de la música a niños y niñas de distintas razas, religiones y clases económicas. Al principio, el coro contaba con apenas veinticuatro integrantes, pero fue creciendo hasta alcanzar sus dimensiones actuales gracias al apoyo y la dedicación de numerosos patrocinadores de la zona de Chicago. Si bien el municipio le presta un espacio gratuito donde funcionan las oficinas, no hace ningún tipo de aporte económico.

Todos estos datos resultan fáciles de transmitir, pero no sucede lo mismo con el efecto emocional de oír a esos niños y niñas, quienes no cantan inmóviles con las partituras por delante como los coros religiosos de mi juventud. Los integrantes de esta institución memorizan todas las piezas que cantan y las interpretan con gran expresividad. Por momentos, incluso usan ademanes y movimientos coreográficos para comunicar el mensaje de las canciones. En sus rostros se nota la enorme alegría que les produce cantar, y esa emoción es un elemento importante de lo que se propone cultivar el proyecto, tanto en los cantantes como en el público.

He tenido la oportunidad de observar los ensayos del coro barrial de Hyde Park y de asistir a las presentaciones del Coro Sinfónico. Incluso en la primera actividad, de carácter totalmente integrador, he detectado un altísimo grado de orgullo, ambición musical y compromiso personal. Los miembros del Coro Sinfónico suelen actuar como mentores de las niñas y los

niños más pequeños, lo que les proporciona a estos últimos un modelo de disciplina y aspiración, mientras que desarrolla la responsabilidad social de los primeros.

Hace poco tiempo, cuando entrevisté a Mollie Stone, directora del coro barrial de Hyde Park y codirectora del Coro Sinfónico, le pregunté cuál era según ella el aporte de la organización a la vida en Chicago. Sus respuestas fueron elocuentes y conmovedoras. Primero, señaló que el coro les daba a los niños y a las niñas la oportunidad de vivir una experiencia intensa junto a otros pares de distinto origen racial y socioeconómico. Según ella, la experiencia de cantar con otras personas supone una enorme vulnerabilidad: hay que unir con los demás el propio aliento y el propio cuerpo, del cual provienen los sonidos, a diferencia de lo que ocurre con una orquesta. Por lo tanto, la experiencia musical enseña también a amar el propio cuerpo en una etapa en que los niños y las niñas suelen despreciarlo y sentirse muy incómodos. Además, sirve para inculcar el sentido de la propia capacidad, la disciplina y la responsabilidad.

Segundo, como en el coro se interpreta música de muchas culturas diferentes, sus integrantes aprenden sobre esas culturas y entienden que se encuentran al alcance de ellos. Así, superan las barreras que les imponen las expectativas y la cultura local, demostrando que pueden ser ciudadanos del mundo. Cuando aprenden a cantar canciones de otros lugares y épocas, encuentran también el modo de mostrar el respeto por los otros y la predisposición a aprender sobre ellos y tomarlos en serio.

De todas esas maneras, van entendiendo cuál es su papel en el mundo y en la comunidad local. Stone destaca también que ese proceso puede derivar en distintas clases de curiosidad, como lo demuestra el hecho de que los ex integrantes del coro hayan estudiado disciplinas tan variadas como ciencias políticas, historia, lenguas o artes plásticas.

Para ilustrar lo que explica Stone, reproduciremos aquí tres historias. Un día, la directora entró en la sala de ensayos del Coro Sinfónico y oyó a un grupo de niñas y niños afroamericanos cantando un fragmento complejo del motete de Bach que venían practicando. Entonces les preguntó si ese día tenían un ensayo adicional, a lo que contestaron: “No, estamos pasando el rato. Estábamos improvisando”. El hecho de que estos jóvenes afroamericanos, alumnos de escuelas del gueto, consideraran que la forma natural de “pasar el rato” y relajarse juntos era cantar un motete de Bach evidencia que no se sentían confinados a la “cultura negra”: eran capaces de apropiarse de otra cultura y sentirse parte de ella. Esa cultura les pertenecía tanto como el universo de los *negro spirituals*.

Por otro lado, Stone recuerda su propia experiencia, cuando de niña cantaba en un coro donde predominaban las personas de origen afroamericano y les tocó interpretar una canción tradicional hebrea. Como era la única integrante judía, de repente se sintió incluida, sintió que los otros cantantes respetaban su cultura, la tomaban en serio, les interesaba y querían formar parte de ella.

Finalmente, en una de sus últimas giras, el coro barrial de Hyde Park viajó a Nashville, Tennessee, el hogar de la música *country* estadounidense, es decir, un lugar cuya cultura y cuyos valores resultarían bastante ajenos para la mayor parte de quienes habitan las ciudades del norte del país, que a su vez recibirían una mirada sospechosa de los habitantes de Nashville. Cuando pasaron por el teatro Grand Ole Opry, vieron en la puerta a un grupo de música *country* interpretando una canción que ellos habían preparado con el coro, entonces se sumaron a la banda y se pusieron a cantar. El resultado fue una expresión festiva de lo que significan la integración y el respeto mutuo.

Lo que nos demuestran las experiencias del coro sobre la función de las artes para fomentar la integración y el respeto en la

democracia no es algo nuevo, sino que forma parte de una larga tradición estadounidense en la que se enmarcan también los educadores de la nueva escuela que ya hemos mencionado (desde Alcott hasta Dewey). Según Horace Mann, por ejemplo, la música vocal tiene la particularidad de unir a las personas de distintos orígenes y reducir el nivel de conflicto.¹⁴

Hasta aquí hemos destacado lo que el coro les aporta a sus integrantes, pero sobra aclarar que ese aporte se multiplica en sus repercusiones sobre los padres, las familias, las escuelas y los espectadores que lo oyen en los Estados Unidos y en el exterior.

Por desgracia, las iniciativas de este tipo no cuentan con el respaldo del establishment educativo estadounidense a nivel local o nacional. Por lo tanto, el coro sufre un déficit presupuestario constante y se mantiene en pie gracias a las inagotables donaciones de los voluntarios, que aportan su tiempo y su dinero. La ciudad de Chicago tiene la suerte de contar con una serie de proyectos privados mediante los cuales las principales organizaciones artísticas crean programas para las escuelas, además de poseer numerosas obras de arte público financiadas generalmente por asociaciones mixtas del sector público y del sector privado.

Ya que mencionamos el dinero, debemos admitir que, según la opinión de muchos, las artes son demasiado costosas y no podemos darnos el lujo de financiarlas en un momento de crisis económica. Sin embargo, es posible fomentar las actividades artísticas sin generar tantos gastos. Si se les hace un lugar, es posible promoverlas a un costo relativamente bajo, pues a los niños y a las niñas les encanta cantar, bailar, leer y contar historias. Si

¹⁴ Véase el análisis de Richard Rothstein, Rebecca Jacobsen y Tamara Wilder en *Grading education: Getting accountability right*, Washington, Economic Policy Institute, 2008, p. 18.

concebimos al arte del modo que Dewey tanto critica, es decir, como las “Bellas Artes” con mayúscula, que requieren dispositivos y objetos caros para su “apreciación”, lo más probable es que nos convenzan de que en un momento económico tan delicado, no hay dinero para eso. Éstos son los argumentos que me han dado algunos docentes de Chicago, pero no los comparto. En algunas zonas rurales de la India, por ejemplo, que he visitado para conocer los proyectos de alfabetización destinados a mujeres y niñas, no se cuenta con ningún tipo de recursos materiales: no hay lápices, ni papeles, ni sillas, ni escritorios, sólo una pizarra que se pasa de mano en mano. Sin embargo, he visto cómo florecen las artes en esas niñas que apenas saben leer y se expresan de manera mucho más plena presentando obras teatrales sobre sus experiencias, cantando canciones sobre sus penurias o creando dibujos sobre sus miedos y sus aspiraciones. Los docentes que militan por esa causa y le dedican su tiempo saben que el arte es el mejor método para lograr que los niños y las niñas vayan a la escuela con ganas, que quieran aprender a leer y escribir, y que deseen reflexionar de manera crítica sobre su propia situación en la vida. En mis visitas, muchas veces me pidieron que les enseñara alguna canción del movimiento feminista estadounidense, y cada vez que canto “We Shall Overcome”, descubro que la saben en todos los dialectos regionales. La música, la danza, el dibujo y el teatro son canales de alegría y expresión muy potentes que están al alcance de todos, y no hace falta tanto dinero para fomentarlos. Es más, en los programas rurales de alfabetización constituyen el eje del diseño curricular porque ofrecen a los alumnos grandes y pequeños una motivación para asistir a la escuela, una manera positiva de vincularse con los demás y una posibilidad de encontrar alegría en el proyecto educativo.

Cabe preguntarse entonces por qué no podemos usar el arte de ese modo en los Estados Unidos. Hace poco tiempo, fui a

conocer el programa para adolescentes con problemas de conducta en la secundaria Morton Alternative, una escuela pública ubicada en la ciudad de Cicero, cerca de Chicago. Los alumnos expulsados de las otras escuelas secundarias públicas deben asistir a esta institución, cuando no abandonan los estudios por completo, ya que algunos son mayores de 16 años. La escuela tiene un total de sesenta estudiantes, de modo que es viable prestarles atención personalizada. Gracias al admirable grado de astucia y comprensión de su director, que se ocupa de la historia de cada alumno como si fuera su propio hijo o hija, la institución se asoció con una organización voluntaria de psicoterapeutas y asistentes sociales para que todos los niños y niñas reciban orientación individualizada y participen en sesiones de terapia grupal de cuatro o cinco personas. Durante mi visita, me asombraron profundamente los cambios que pueden lograrse con que apenas algunos adultos se detengan a escuchar. En su estructura casi familiar, esta institución se asemeja la escuela de las novelas de Alcott tanto como es posible si se tiene en cuenta que los alumnos deben regresar cada día a sus hogares disfuncionales o incluso violentos. Cuando estaba allí, pregunté qué hacían con respecto al arte. El director y el jefe de psicoterapeutas parecieron sorprendidos, pues no se les había ocurrido que el arte podía servirles.

¿Por qué será que no se les ocurrió? Esos adolescentes, en su mayoría de origen mexicano, vienen de una cultura con una riquísima tradición musical. Mediante la música y la danza, además del teatro, podrían haber encontrado una gran forma de expresar sus conflictos y aspiraciones. Si bien la terapia grupal es un tipo de teatralización, no supone la clase de logros que derivarían de la disciplina en caso de montar una obra de teatro. Y no existía ningún motivo económico para que no lo hubieran hecho. Simplemente, a nadie se le había ocurrido.

Cuatro semanas después de mi visita, el jefe de psicoterapeutas me envió un poema. Había sido escrito a raíz de la nueva decisión de incorporar el arte en las actividades de la escuela, y la autora era una joven que yo había conocido en una de las sesiones grupales observadas. Con un estilo vacilante, pero al mismo tiempo muy poderoso, la joven describía el amor que iba creciendo en ella por su bebé en su rol de madre adolescente, con el cual tenía muchas dificultades. A mi juicio, que coincidía con lo que opinaba el terapeuta, el poema marcaba el inicio de una nueva etapa en su camino hacia el orgullo de sí misma y el autocontrol. En efecto, con el estímulo de las artes es muy lógico que se den estas situaciones, y no se gasta ni un centavo adicional.

Ahora bien, la educación que aquí recomiendo requiere que los docentes cambien su manera de hacer las cosas. Para ponerla en práctica, haría falta que se instauraran grandes modificaciones en la formación de los maestros y maestras, al menos en la mayor parte de los distritos estadounidenses y de los países del mundo. Asimismo, sería necesario que la mayoría del personal directivo (menos el director de Morton Alternative) cambiaran el *ethos* de las escuelas. En este sentido, sí se trata de una educación costosa, pero los gastos son transitorios, pues hacer las cosas de esta manera no conlleva un costo inherente más alto. Una vez que se incorporan los nuevos métodos, éstos se perpetúan por sí mismos. Es más, considero que un tipo de educación en el que alumnos y docentes se involucran de manera más apasionada mediante la reflexión y la imaginación reduce los costos al limitar la anomia y la pérdida de tiempo que en general aparecen cuando no existe un compromiso personal.

Cuatro semanas después de mi visita, el jefe de psicoterapeutas me envió un poema. Había sido escrito a raíz de la nueva decisión de incorporar el arte en las actividades de la escuela, y la autora era una joven que yo había conocido en una de las sesiones grupales observadas. Con un estilo vacilante, pero al mismo tiempo muy poderoso, la joven describía el amor que iba creciendo en ella por su bebé en su rol de madre adolescente, con el cual tenía muchas dificultades. A mi juicio, que coincidía con lo que opinaba el terapeuta, el poema marcaba el inicio de una nueva etapa en su camino hacia el orgullo de sí misma y el autocontrol. En efecto, con el estímulo de las artes es muy lógico que se den estas situaciones, y no se gasta ni un centavo adicional.

Ahora bien, la educación que aquí recomiendo requiere que los docentes cambien su manera de hacer las cosas. Para ponerla en práctica, haría falta que se instauraran grandes modificaciones en la formación de los maestros y maestras, al menos en la mayor parte de los distritos estadounidenses y de los países del mundo. Asimismo, sería necesario que la mayoría del personal directivo (menos el director de Morton Alternative) cambiaran el *ethos* de las escuelas. En este sentido, si se trata de una educación costosa, pero los gastos son transitorios, pues hacer las cosas de esta manera no conlleva un costo inherente más alto. Una vez que se incorporan los nuevos métodos, éstos se perpetúan por sí mismos. Es más, considero que un tipo de educación en el que alumnos y docentes se involucran de manera más apasionada mediante la reflexión y la imaginación reduce los costos al limitar la anomia y la pérdida de tiempo que en general aparecen cuando no existe un compromiso personal.

7

La educación democrática, contra las cuerdas

Pero el peligro reside en esto: que esa fealdad organizada asedie las mentes y gane la batalla por su masividad, por su insistencia en la agresión, por su capacidad de burla dirigida contra los sentimientos más profundos del corazón [...] Por lo tanto, se debe temer su rivalidad contra todo aquello que goza de modestia y profundidad, contra todo aquello que porta la sutil delicadeza de la vida.

Tagore, *Nacionalismo*, 1917

Aquel que camina una sola legua sin compasión,
camina amortajado hacia su propio funeral.

Walt Whitman, *Canto a mí mismo*, 1855

¿En qué estado se encuentra la educación para la ciudadanía democrática en el mundo actual? Me temo que la respuesta es “en muy mal estado”. Como este escrito no es un estudio empírico, sino un manifiesto, el presente capítulo no estará repleto de datos cuantitativos, aunque ellos confirman mi preocupación.¹

¹ Para un resumen cuantitativo de las tendencias en materia de artes y humanidades en las escuelas de los Estados Unidos, véase el artículo “Budgets cut student experience”, en <<http://edition.cnn.com/2003/EDUCATION/08/13/>>

En esta instancia, simplemente resumiré las tendencias inquietantes que describo y las ejemplificaré con casos elocuentes y representativos.

El argumento que he venido desarrollando hasta aquí tiene la intención de funcionar como un llamado a la acción. Si llegara a resultar que las cosas no son tan graves como lo planteo, no deberíamos exhalar un suspiro de alivio, sino hacer exactamente lo mismo que haríamos de creer que el panorama es más lúgubre. Deberíamos redoblar la apuesta por aquellas partes de la educación que mantienen viva la democracia. Aunque al final descubriéramos que no corren tanto riesgo como yo creo, resulta evidente que son vulnerables y que se encuentran bajo una presión enorme en la era de la globalización económica.

El tipo de educación que recomiendo aún se conserva en bastante buen estado dentro del marco en que lo recibí por primera vez, es decir, dentro de las facultades y los departamentos dedicados a las disciplinas humanísticas en las instituciones universitarias y terciarias de los Estados Unidos. De hecho, la porción de los programas curriculares que se ocupa de dichas disciplinas aún atrae los generosos aportes de la filantropía, pues las personas más pudientes recuerdan con placer la época en que leían libros que les encantaban y discutían abiertamente los temas que les interesaban. En esta última crisis económica se ha observado incluso un mayor compromiso de su parte, ya que los

sprj.sch.cuts/>, sobre los efectos de la ley NCLB. Véase también el artículo "Cuts in Arts Programs Leave Sour Note in Schools", en <http://www.weac.org/news_and_publications/at_the_capitol/archives/2003-2004/arts.aspx>. Sobre los efectos drásticos de la crisis presupuestaria de California para el arte y la música (que prácticamente han desaparecido), véase "LA School Budget Cuts, 2,000 Teachers Gone", en <<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=105848204>>.

donantes que valoran esas disciplinas se disponen a entregar sumas aun más elevadas para preservar lo que aman.

Es más, se podría afirmar que las facultades y los departamentos dedicados a las artes y a las humanidades en la educación superior hoy hacen más por la ciudadanía democrática en los Estados Unidos que hace cincuenta años.² En ese entonces, los alumnos sabían muy poco sobre los países que no formaban parte de Europa o de América del Norte, por no mencionar sus escasos conocimientos sobre las minorías de su propio país. Las clases de historia (nacional o mundial) por lo general colocaban el acento en los sucesos políticos más importantes y en los actores políticos dominantes. Casi nunca se hacía hincapié en la historia de los grupos minoritarios o de los inmigrantes, ni se incorporaban en ese gran relato los fenómenos y los procesos económicos.

En la actualidad, todo eso ha cambiado para mejor. Existen nuevas áreas de estudio que, incorporadas en los cursos obligatorios de disciplinas humanísticas, han incrementado el conocimiento de los alumnos sobre las naciones no occidentales, la economía global, las relaciones raciales, las dinámicas de género, la historia de las migraciones y la lucha de los grupos minoritarios por obtener el reconocimiento y la igualdad. Resulta cada vez más frecuente que el diseño curricular se efectúe con la mirada puesta en la formación de buenos ciudadanos para un mundo caracterizado por la diversidad, y estos cambios están rindiendo sus frutos. Es raro que los alumnos de hoy se gradúen en la universidad con tanto desconocimiento sobre el mundo no occidental como los estudiantes de mi generación.

Asimismo, la enseñanza de arte y literatura ha atravesado modificaciones semejantes. Se expone a los alumnos a una gama

2 Véase Nussbaum, *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1997.

mucho más amplia de materiales y se cultiva la mirada de sus “ojos interiores”, como diría Ellison, presentándoles la experiencia de varios tipos distintos de personas, tanto en su propia nación como en el extranjero. La historia de la música que se enseña actualmente reconoce mucho más que antes las diversas tradiciones musicales del mundo y sus interacciones, mientras que la historia del cine abarca también los aportes realizados por fuera del sistema hollywoodense.

Sin embargo, los estadounidenses no podemos adoptar una actitud displicente con respecto a la salud de las disciplinas humanísticas. A pesar de que los donantes no han retirado sus contribuciones, numerosas universidades recortaron drásticamente los programas dedicados a las artes y a las humanidades a causa de la crisis económica. Aunque es sabido que también se efectuaron recortes en otras áreas, como se da por sentado que las disciplinas humanísticas no son esenciales parece normal que se limiten los recursos destinados a ellas y que, en algunos casos, hasta se llegue a eliminar los correspondientes departamentos. En los últimos tiempos, se corre el rumor de que una de nuestras principales universidades públicas va a seleccionar las pocas disciplinas humanísticas que supuestamente forman el “núcleo” de la educación de grado y a descartar todas las demás. El departamento de estudios religiosos de esa universidad, que se encuentra entre los mejores de su tipo, recibió el dato de que la filosofía forma parte de ese “núcleo”, pero la religión no.³ Si bien estas modificaciones se encuentran en la etapa de debate, son representativas del tipo de medidas de austeridad que se están contemplando en diversas universidades e instituciones terciarias. Incluso en los casos en que los recortes no

3 Dato obtenido de una conversación personal con docentes de religión en la Universidad del Estado de Arizona, marzo de 2009.

suponen la desaparición absoluta del departamento correspondiente, afectan el estado de ese departamento, ya que al no poder contratarse personal docente para ocupar los cargos vacantes los profesores se ven sobrecargados de trabajo y no pueden desempeñarse bien.

Ahora bien, estos cambios tan peligrosos están impuestos desde afuera hasta cierto punto, pero no podemos atribuirlos en su totalidad a fuerzas externas. En nuestras universidades es muy frecuente que se recurra a los atajos, por ejemplo, dando clase a cursos numerosos sin promover la participación crítica de los alumnos y sin corregir sus escritos, o permitiendo que éstos aprueben los exámenes mediante la regurgitación de materiales. En la medida en que las propias universidades no logran alcanzar los objetivos que aquí defiendo, resulta mucho más fácil para esas fuerzas externas desvalorizar las disciplinas humanísticas.

Por lo tanto, cabe afirmar que las artes y las humanidades se ven amenazadas tanto desde afuera como desde adentro. En un artículo de publicación reciente, Drew Faust, que preside la universidad de Harvard, denuncia y lamenta “un marcado descenso en el porcentaje de alumnos que se especializan en las disciplinas humanísticas, con el correspondiente ascenso en el porcentaje de alumnos de las carreras preprofesionales”. Allí mismo, la historiadora se pregunta si las universidades no se habrán vuelto “demasiado cautivas de los fines inmediatos y materiales que sirven” y si el modelo del mercado no se habrá transformado en “la identidad fundamental que define la educación superior”. En la conclusión de su artículo, Faust expone la siguiente defensa incondicional del modelo humanístico y su papel en nuestra nación:

La educación superior puede ofrecer a las personas y a las sociedades una profundidad y una amplitud de visión que se

encuentran ausentes en una actualidad inevitablemente miope. Los seres humanos necesitan sentido, comprensión y perspectiva además de necesitar trabajo. En este momento, no deberíamos preguntarnos si podemos darnos el lujo de confiar en esos fines, sino si podemos darnos el lujo de no confiar en ellos.⁴

En síntesis, la educación humanística corre peligro en los Estados Unidos, pero todavía cuenta con numerosos defensores acérrimos y tiene una gran probabilidad de sobrevivir. Fuera de los Estados Unidos, muchas universidades cuyos programas curriculares carecen de componentes humanísticos están esforzándose por incorporarlos, ya que reconocen su importancia para la elaboración de políticas públicas frente a los problemas del pluralismo, el temor y las sospechas. De hecho, he participado en los debates acerca de este proceso en universidades de Holanda, Suecia, la India, Alemania, Italia y Bangladesh. Como ya he señalado, es precisamente en los Institutos Tecnológicos de la India (es decir, en el núcleo central de la cultura tecnológica orientada a la obtención de renta) donde los docentes percibieron la necesidad de incorporar cursos de artes y humanidades, en parte para contrarrestar las limitaciones de los alumnos y, en parte, para abordar los conflictos entre distintas castas y religiones.

Sin embargo, no podemos saber si habrá más reformas orientadas en este sentido, pues la educación humanística representa altos costos económicos y pedagógicos. Para el tipo de enseñanza que recomiendo hace falta trabajar con grupos reducidos de alumnos o al menos dividir los cursos en partes, de modo que los estudiantes puedan intercambiar ideas, recibir devoluciones

frecuentes sobre sus trabajos por escrito y contar con el tiempo necesario para conversar sobre esos trabajos con sus docentes. Los profesores de las universidades europeas no están familiarizados con esta idea, y si intentaran aplicarla en este momento, lo harían muy mal, pues su formación de grado no incluye capacitación alguna en materia pedagógica ni se les exige que la tengan cuando se postulan para un cargo. Las universidades estadounidenses, en cambio, permiten que los graduados se desempeñen como ayudantes de cátedra y que den clases de apoyo a grupos reducidos bajo la supervisión de los titulares de cátedra, dado que uno de los principales requisitos para ocupar un cargo es contar con un “portfolio de experiencia docente”, que está compuesto por varias muestras de trabajo docente y también puede contener recomendaciones firmadas por los profesores y evaluaciones de la enseñanza realizadas por los alumnos. Los profesores de las universidades europeas, desprovistos de esta preparación sistemática, suponen con demasiada frecuencia que ser titulares de una cátedra los exime de corregir los trabajos presentados por los alumnos de grado. Es más, este trato distante y jerárquico a menudo se aplica también con los estudiantes de posgrado.

Ahora bien, incluso en los casos en que el plantel docente muestra interés por el modelo de las disciplinas humanísticas, los burócratas se niegan a creer que sea necesario nombrar a todos los profesores que hagan falta para lograr que el modelo funcione. En la Södertörn's Högskola, una universidad nueva de Estocolmo a la que asiste una gran proporción de alumnos inmigrantes, la vicerrectora Ingela Josefson se ha propuesto crear un curso obligatorio con el título de “Democracia” para todos los estudiantes de grado, con el fin de lograr algunos de los objetivos que aquí mencionamos en cuanto al pensamiento crítico y la ciudadanía mundial. Para ello, ha enviado a los inte-

⁴ “The University’s crisis of purpose”, en *New York Times Book Review*, 6 de septiembre de 2009, p. 19.

grantes más jóvenes de su plantel docente a pasar un año en distintas universidades estadounidenses dedicadas a las artes y las humanidades, donde aprenderán el estilo de enseñanza que se necesita en su proyecto. Sin embargo, los burócratas del gobierno hasta el momento no le han otorgado los fondos necesarios para crear un curso obligatorio dividido en grupos de entre veinte y veinticinco alumnos. Si bien el curso existe, su alcance es reducido, pues aún no atiende las necesidades de todo el alumnado. Por otra parte, la fuerte iniciativa de formar alianzas con los diversos institutos de educación artística que existen en Estocolmo, dedicados al teatro, el cine, la danza, el circo y la música, aún se encuentra en su etapa inicial y no ha recibido suficiente apoyo público como para ejercer una influencia en el diseño curricular de Södertörn.

Otro problema que tienen las universidades de Europa y Asia es que en la estructura de sus carreras de grado no hay un espacio seguro destinado a las nuevas disciplinas que revisten particular importancia para la ciudadanía democrática. Los estudios de género, los estudios raciales, los estudios judaicos y los estudios islámicos suelen ocupar un espacio marginal, apuntando exclusivamente a los alumnos que ya saben mucho sobre la materia y quieren dedicarse sólo a ella. El sistema de la educación humanística, en cambio, permite que esas nuevas disciplinas se estudien en cursos obligatorios para todos los alumnos de grado y que se empleen también para enriquecer los contenidos de otros cursos obligatorios, como los de literatura e historia. En las instituciones en que no existen esos cursos obligatorios, las nuevas disciplinas permanecen en estado marginal. En este sentido, tengo un recuerdo muy vívido de una conferencia sobre “Religión y violencia contra las mujeres” a la que asistí en la prestigiosa Universidad Humboldt, en Berlín. La conferencia estaba organizada por el departamento de estudios de género, el programa

era interesantísimo, y los temas eran muy actuales. En mi universidad, una actividad de ese tipo probablemente hubiera atraído un 50% de público masculino, como suele ocurrir en los cursos que dicto sobre filosofía feminista y otros temas. En Humboldt, sin embargo, aparte de algunos oradores invitados, no había ni un espectador de género masculino, con la excepción del embajador sueco, un viejo amigo a quien yo misma había invitado. Las experiencias de esta clase son típicas en Europa, pues el requisito de asistir a un curso sobre estudios de género suele ser el único recurso que funciona a la hora de desestigmatizar el asunto y lograr que sea socialmente aceptable para los jóvenes varones mostrar algún tipo de interés al respecto.

Mientras tanto, la presión por lograr el crecimiento económico ha llevado a muchos líderes políticos de Europa a reformular la totalidad de la educación universitaria en términos orientados hacia el crecimiento, indagando acerca de cuál es la contribución que hacen a la economía cada una de las disciplinas y cada uno de los investigadores. Tomemos el ejemplo de Gran Bretaña: desde la época de Thatcher, la costumbre es solicitar a los departamentos de humanidades que justifiquen su utilidad ante el gobierno, del cual reciben fondos todas las instituciones académicas, demostrando qué aportes hacen a la rentabilidad económica mediante la docencia y la investigación.⁵ Si no pueden demostrar ningún aporte, el gobierno reduce al presupuesto asignado a ellos y, en consecuencia, la cantidad de

5 Una de las numerosas consecuencias de este cambio es la evaluación obligatoria de investigación y docencia, que estima de manera mecánica el rendimiento de los profesores (por ejemplo, considerando la cantidad de páginas producidas, el uso de PowerPoint en las clases, etc.). El aspecto más insidioso es la exigencia, antes implícita y hoy más abierta, de que se demuestre el “impacto” de las investigaciones, es decir, su aporte a los objetivos económicos de la nación.

docentes y alumnos desciende. En algunos casos, se llega a cerrar el departamento entero, como ha ocurrido con numerosos programas de filosofía y lenguas clásicas. Debido a que los docentes británicos ya no cuentan con el sistema de planta permanente, no hay ningún obstáculo para que los despidan en el momento que sea, aunque hasta ahora lo normal es transferirlos a algún otro departamento que no haya cerrado y esperar a que se jubilen. Estos problemas guardan una estrecha relación con la ausencia, en Gran Bretaña y en Europa en general,⁶ de un modelo basado en las disciplinas humanísticas. En efecto, los departamentos de humanidades no tienen la posibilidad de justificar su existencia por la función de dictar cursos obligatorios en disciplinas humanísticas para todos los alumnos, como sí sucede en los Estados Unidos.

Actualmente, en los casos en que los departamentos de humanidades no se cierran por completo, se los fusiona con algún otro departamento cuya utilidad económica sea más evidente, lo que supone un grado mayor de presión sobre la disciplina humanística para colocar el acento en los aspectos de su campo que más se acercan a la rentabilidad, o al menos pueden aparentarlo. Por ejemplo, cuando el departamento de filosofía es fusionado con el de ciencias políticas, el primero recibe presión para

6 En Escocia existía una carrera de “Bachelor of Arts”, de cuatro años de duración, que dedicaba el primer año al estudio de las disciplinas humanísticas. El compromiso de las universidades escocesas con dichas disciplinas ya era famoso en el siglo XIX. En efecto, el discurso inaugural de la universidad de Saint Andrews, pronunciado por John Stuart Mill, alaba la aptitud del sistema universitario escocés para la ciudadanía democrática, en comparación con los contenidos de la formación universitaria en Inglaterra, más restringidos a la teología. Sin embargo, la normalización del sistema de educación superior en la Unión Europea, impuesta por el Proceso de Bolonia, ha obligado a Escocia a asimilarse al resto de Europa, en lugar de hacer lo contrario.

hacer hincapié en las áreas más “útiles” de su campo y en aquellas que tienen más probabilidades de ser aplicadas, como la ética empresarial más que el estudio de Platón, la lógica, el pensamiento crítico o la reflexión sobre el sentido de la vida, que en última instancia serían más valiosas para ayudar a los jóvenes a entender su propio interior y el mundo en que viven. La palabra del momento es “impacto”, y cuando el gobierno habla de “impacto” se refiere sobre todo al “impacto económico”.

Asimismo, esta exigencia se está haciendo cada vez más extensiva a la investigación académica. El gobierno laborista actual ha reformulado todos los programas de investigación, incluso los dedicados a las disciplinas humanísticas, para que se adapten al modelo de las ciencias. Cada proyecto debe contar con la financiación de alguna beca, que los investigadores se ven obligados a tratar de conseguir, apelando en general a algún organismo gubernamental. Anteriormente, este sistema de becas no se aplicaba a las investigaciones humanísticas, pues recibían financiación permanente y directa por considerarse que su objeto no era producir descubrimientos concretos para su uso inmediato, sino contribuir a la vida humana de manera más general. En los Estados Unidos, por ejemplo, el contrato normal de los profesores de humanidades contempla un tiempo determinado de licencia docente por investigación. Si bien deben demostrar que en ese lapso han realizado actividades de investigación y publicación, quienes evalúan esto son sus propios colegas en cada departamento, que comprenden de qué se trata investigar en el campo de las humanidades. Los profesores británicos, en cambio, deben perder una gran cantidad de tiempo completando solicitudes de becas para presentarlas ante los organismos gubernamentales, práctica ésta que distorsiona el objeto de la investigación, pues dichos organismos buscan el “impacto económico” en cada solicitud y suelen desconfiar profundamente de

las ideas humanísticas. Así y todo, el de Gran Bretaña no es el peor de los casos en este sentido. En otras partes de Europa, es necesario solicitar una beca incluso para financiar los proyectos de los propios alumnos de posgrado en las disciplinas humanísticas, quienes en los Estados Unidos y en otros países están cubiertos por un acuerdo estándar entre el departamento académico y la administración de la universidad. De ese modo, pueden continuar su carrera académica sin restricciones, en lugar de quedar encasillados desde el principio en el “equipo de investigación” de un profesor determinado. Un joven filósofo bastante cínico, que formaba parte de un departamento recientemente fusionado con el de ciencias políticas, me contó que en su última solicitud de beca le faltaban seis palabras para llegar al máximo permitido, entonces agregó seis veces la palabra “empírico” para reasegurarles a los burócratas que lo suyo no era sólo filosofía, y la estrategia resultó exitosa.

Todas estas tendencias tan perjudiciales quedaron formalizadas hace poco en una propuesta del gobierno laborista para modificar el sistema de evaluación de los proyectos de investigación. El nuevo modelo, llamado *Research Excellence Framework* [Marco para la Excelencia en la Investigación], dispone que el 25% del puntaje otorgado a cada proyecto para la obtención de becas dependerá de la evaluación de su “impacto”. En su artículo “Impact on Humanities: Researchers Must Take a Stand Now or Be Judged and Rewarded as Salesmen”, el prestigioso historiador Stefan Collini presenta una crítica demoledora sobre los efectos de este nuevo modelo para las humanidades. Allí, el autor señala un dato desalentador: el organismo responsable por la educación superior en Gran Bretaña hoy forma parte del Departamento de Comercio. A Collini le parece preocupante que nadie proteste contra la degradación del vocabulario usado, que representa la investigación como una suerte de actividad

para la venta ambulante. Según el historiador, “tal vez nuestros oídos ya no escuchan [...] lo absurdo que es proponer que la calidad de un proyecto se mida en términos de la cantidad de ‘usuarios externos’ de la investigación o de los ‘indicadores de impacto’”. Los investigadores de las disciplinas humanísticas deben insistir en que sus trabajos suponen “un conjunto de maneras de encontrarnos con el registro de la actividad humana en su mayor riqueza y diversidad” y, por tanto, son valiosos. Si no protestan de este modo, los humanistas de Gran Bretaña dedicarán cada vez más tiempo a “convertirse en vendedores ‘de puerta en puerta’ para versiones vulgarizadas de ‘productos’ cada vez más pensados para el mercado”⁷

Según la opinión de los afectados, parte del problema reside en la insensibilidad del gobierno frente a los valores humanísticos al evaluar las solicitudes de beca. Al parecer, las fundaciones privadas en ocasiones son más comprensivas. De todos modos, estos investigadores sienten, con razón, que el sistema de solicitar becas podrá servir para las investigaciones científicas, pero no es el más apto para las humanidades y tiende a corromper el objetivo de los estudios humanísticos. En consecuencia, temen por el futuro de una educación humanística que no cuenta con el apoyo de ningún grupo de la población con suficiente poder. Cabe agregar aquí que la situación en Gran Bretaña es representativa de lo que también sucede actualmente en distintos países de Europa.

En la India, por su parte, la denigración de las disciplinas humanísticas comenzó hace tiempo, cuando Nehru le otorgó mayor importancia a las ciencias y a la economía como pilares del futuro nacional. A pesar de su propio amor por la poesía y

⁷ *Times Literary Supplement*, 13 de noviembre de 2009, pp. 18-19.

la literatura, que empapa hasta el último recoveco de sus análisis políticos, Nehru llegó a la conclusión de que los aspectos emocionales e imaginativos del saber humano debían quedar relegados a los aspectos científicos, y su postura fue la que ganó.⁸ De hecho, algunas disciplinas humanísticas ni siquiera existen en la India. Por ejemplo, el estudio de las religiones comparadas y la historia de la religión no son materias académicas reconocidas en sus universidades. Otras disciplinas, como la filosofía, se han debilitado hace tiempo y por ese motivo cargan con un estigma. Hoy nadie recomendaría a una persona joven e inteligente que se dedicara a esas disciplinas, pues se concibe la filosofía como algo meramente histórico, vinculado con las tradiciones religiosas y, por lo tanto, muy poco deseable. Las más prestigiosas son las disciplinas científicas, la ingeniería, la economía y, hasta cierto punto, las ciencias políticas en su aspecto empírico.

Las instituciones educativas en las que hay mayor competencia para ingresar son los Institutos Indios de Tecnología y Administración, donde sólo se ofrece formación técnica, con la excepción de los cursos obligatorios de educación general en humanidades que se han incorporado con gran atino. Un investigador científico de renombre que nació en la India, trabaja en mi universidad y se formó en el IIT de Delhi, comparó su experiencia en esa institución con un proceso de “deseducación”, pues los alumnos se concentran estrictamente en las aptitudes preprofesionales, y se desaconseja que aprendan técnicas de investigación independiente. Es más, según me comentó este investigador, las restricciones comienzan mucho antes. Como el

⁸ Sobre la ambivalencia de Nehru con respecto a las humanidades, véase Nussbaum, “Nehru, religion, and the humanities”, en Wendy Doniger y Martha Nussbaum, *India: Implementing pluralism and democracy*, Nueva York, Oxford University Press, de próxima publicación.

ingreso a los institutos se logra mediante la aprobación de un examen competitivo a nivel nacional, los ganadores provienen de distintas ciudades y pueblos de todo el país. La mayoría de ellos fueron criados con la idea de que conseguir un buen trabajo es el objetivo principal de la educación. El concepto de que las personas deben aprender cosas que las preparen para ejercer su ciudadanía de manera activa y reflexiva es una idea que “jamás se les cruzó por el camino”. Como he señalado, en coincidencia con mis colegas dedicados a la ciencia, los cursos de humanidades ofrecen a los alumnos (quienes de hecho los disfrutaban) un correctivo parcial y temporario frente a las limitaciones del resto de su formación, pero dada la estructura general de los incentivos en su situación de alumnos, ese efecto casi nunca perdura demasiado.

Podríamos preguntarnos qué ha sido entonces de la universidad fundada por Tagore, aquella cuyo nombre significaba “todo el mundo”. Pues en Visva-Bharati se estaban agotando los fondos y hubo que recurrir al gobierno. El precio de la asistencia económica fue una gran pérdida de independencia que derivó en la veloz desaparición de sus programas curriculares tan distintivos, caracterizados por la importancia de las artes y las humanidades. Hoy es una universidad como cualquier otra, sólo que con promedios bastante más bajos.

Si bien no es el tema que aquí me convoca, en los Estados Unidos deberíamos tomarnos un momento para dar las gracias a nuestras tradiciones, que combinan el modelo de las artes y las humanidades con un sólido desarrollo de la filantropía humanística y una estructura de financiación de base privada. Incluso los principales sistemas universitarios del Estado, como la Universidad de Michigan y la Universidad de California, se están volcando cada vez más al modelo de financiación por donaciones privadas. Es cierto que no elegimos este sistema de

manera deliberada, a causa de nuestra sabiduría, pero debemos alegrarnos de que haya evolucionado y de que sea confiable.

En la universidad donde trabajo, por ejemplo, no tenemos que andar pidiéndoles limosna a los burócratas que carecen de todo interés por lo que hacemos. En lugar de eso, recurrimos a los ex alumnos más adinerados, cuyos valores académicos coinciden bastante con los nuestros, ya que en general son personas que disfrutaron de una educación de grado en materia de artes y humanidades, aunque después se hayan dedicado a otra cosa. Son personas que aprecian la “vida del intelecto”, como reza nuestro lema, y quieren que otros también la disfruten. En otro país no sería fácil llegar a nuestro sistema, pues éste se basa en una educación general de corte humanístico para los alumnos de grado, con gran atención por parte de los docentes, algo que las personas valoran y quieren para las futuras generaciones. Además, cuenta con incentivos fiscales para las donaciones de caridad y con una cultura filantrópica de larga tradición. Si otro país quisiera construir semejante sistema, le llevaría muchos años. En Gran Bretaña, por ejemplo, lo están intentando, pero no queda claro hasta qué punto funcionará la iniciativa. Los estadounidenses deberíamos estar agradecidos por la buena suerte que tenemos, ya que nuestros políticos no sienten más simpatía por las humanidades que los políticos de otros países.

Ahora bien, incluso en los Estados Unidos, que parecería ser un gran baluarte de las humanidades, detectamos señales de peligro. En la Universidad de Chicago hace poco tuvimos una polémica en torno al nuevo cuadernillo informativo para los futuros alumnos, donde aparecían muchas fotos de jóvenes en laboratorios impecables, pero ninguna de un aula con los estudiantes sentados y pensando. Al parecer, los guías de los recorridos por el predio de la universidad también habían recibido instrucciones de pasar por alto los bastiones tradicionales de

las disciplinas humanísticas para concentrarse más en los sectores dedicados a la medicina, la ciencia y los estudios preprofesionales.⁹ Aparentemente, alguien considera que nuestros programas de grado resultarán más atractivos si se los presenta con menor prominencia de la filosofía, la literatura, la historia y otras materias que conforman los ingredientes básicos del núcleo curricular.

En síntesis, las universidades del mundo tienen grandes méritos, pero también tienen grandes problemas, pues distan mucho de preparar a sus alumnos para el ejercicio de la ciudadanía tan bien como podrían hacerlo aunque algunas aun logran resultados muy aceptables.

En cambio, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía durante los años más importantes de la infancia está en muy mal estado a escala mundial. La formación desde el nivel preescolar hasta el 12º grado sufre las exigencias del mercado global, que ha trasladado el foco de atención a las aptitudes científicas y técnicas, hoy concebidas como la *clave* de la educación. Las artes y las humanidades, mientras tanto, aparecen cada vez más como ornamentos inútiles que podemos desechar para procurar que nuestra nación, sea la India o los Estados Unidos, mantenga su competitividad en el mercado. En la medida en que estas disciplinas se convierten en objeto de debate nacional, aparecen reformuladas como aptitudes técnicas que deberían poder evaluarse en exámenes cuantitativos de opciones múltiples, mientras se dejan de lado las capacidades críticas e imaginativas que constituyen el núcleo de su existencia.

9 “Tour guides take route less traveled”, en *Chicago Maroon*, 16 de octubre de 2009. Uso aquí el adverbio “aparentemente” porque el artículo fue tomado de un periódico estudiantil que no siempre se destaca por su precisión, pero los datos que presenta son convincentes.

En los Estados Unidos, los exámenes estandarizados a nivel nacional (dispuestos por la ley *No Child Left Behind* o NCLB) ya han empeorado la situación, como suele suceder con ese tipo de exámenes, pues el pensamiento crítico y la imaginación narrativa, al igual que las aptitudes necesarias para ser un buen ciudadano del mundo, no son capacidades que puedan evaluarse mediante pruebas cuantitativas de opciones múltiples. Consideremos, por ejemplo, cómo se habrían de evaluar los conocimientos sobre historia mundial en un examen estandarizado: todo lo que propongo en cuanto al análisis de las pruebas históricas, la crítica de los grandes relatos y el pensamiento crítico sobre las diferencias entre distintas narrativas quedaría omitido. El sistema de enseñanza enfocado en la aprobación de los exámenes, que se ha tornado cada vez más ubicuo en las aulas de las escuelas públicas, genera un clima de pasividad en los alumnos y de rutina para los docentes. La creatividad y la individualidad que caracterizan a los mejores tipos de educación humanística no encuentran espacio para desarrollarse en ese marco. Si los resultados de los exámenes determinan el futuro de la escuela, las formas de intercambio entre docentes y alumnos que no tienen un efecto observable en esos exámenes corren más riesgo de quedar excluidas. En las naciones que aspiran a acaparar una cuota más grande del mercado global, como es el caso de la India, o que intentan proteger los puestos de trabajo ante una crisis, como es el caso de los Estados Unidos, se percibe a la imaginación y las facultades críticas como una parafernalia inútil e incluso se incrementa el desprecio por ellas. Existe una tendencia generalizada a arrancar de los programas curriculares todos los elementos humanísticos para reemplazarlos por la pedagogía de la memorización.

Cabe aclarar que este proceso afecta, en parte, a los contenidos y, en parte, a los métodos pedagógicos. En los contenidos curriculares se ha suplantado el material destinado a estimular

la imaginación y a formar las facultades críticas por material pertinente exclusivamente a la preparación de los exámenes. Este desplazamiento en los contenidos viene acompañado de un desplazamiento aun más perjudicial en los métodos pedagógicos: en lugar de enseñar para promover la curiosidad y la responsabilidad individual, hoy se atiborra de datos a los alumnos para que les vaya bien en los exámenes.

Ahora bien, la ley NCLB se dictó a raíz de un problema concreto: en nuestras escuelas existen desigualdades tremendas. Algunos niños y niñas reciben muchas más oportunidades educativas que otros. Cabe preguntarse entonces qué deberíamos hacer si pensamos que es necesario algún sistema de evaluación a nivel nacional para evitar las desigualdades pero a la vez rechazamos el sistema actual por los motivos ya explicados. A mi entender, no es imposible crear un sistema de evaluación nacional de carácter cualitativo que contemple ciertos matices. En realidad, el país ya contaba con los elementos necesarios para hacerlo en años anteriores. En el libro *Grading education: Getting accountability right*, una obra excelente sobre la responsabilidad publicada hace poco por Richard Rothstein, el autor propone un programa mixto a nivel estatal y federal que sirve para evaluar una variedad de aptitudes cognitivas y personales de modo mucho más complejo que el actual, con especial atención a las capacidades necesarias para un buen ejercicio de la ciudadanía.¹⁰ Este libro, con argumentos claros y sensatos, es un punto de partida excelente para un debate nacional realmente productivo sobre el tema de la responsabilidad.

Si bien he criticado aquí el esquema de Gran Bretaña para la educación humanística en el nivel universitario, es evidente que

¹⁰ Rothstein, *Grading education*, véase cap. 6, sobre los sistemas anteriores de evaluación, vigentes en las décadas de 1950 y 1960.

en el nivel secundario los británicos han encontrado un sistema de evaluación mejor que el nuestro.¹¹ El examen obligatorio para el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE, por sus siglas en inglés) y los exámenes optativos, conocidos como A-levels, que los alumnos rinden para distintas materias en el transcurso de sus estudios secundarios son pruebas con preguntas a desarrollar que luego pasan por múltiples evaluadores y se corrigen como se corregiría una monografía. Una de las materias que se están volviendo cada vez más populares entre los alumnos de las escuelas secundarias es la filosofía y, al parecer, los especialistas en el tema coinciden en que no se evalúa una pantomima infame de ella (como lo serían los datos biográficos y las “doctrinas” de los filósofos más conocidos), sino más bien las verdaderas aptitudes de corte socrático, es decir, la facultad de analizar una gran variedad de cuestiones filosóficas y la capacidad de aplicar a ellas el pensamiento crítico. Asimismo, para otras materias también se toman evaluaciones exigentes de naturaleza cualitativa. Por lo tanto, es posible adoptar un sistema bueno, que preserve los valores humanísticos. Si los docentes saben calificar el desempeño de sus alumnos en clase, se puede diseñar un tipo de prueba que evalúe eso que se califica. El único problema es que este modelo de evaluación sería mucho más costoso que los exámenes estandarizados y habría que dedicarle mucha más atención a la selección de un conjunto de evaluadores competentes, a quienes habría que pagarles bien, algo que nadie parece dispuesto siquiera a plantear en la actualidad.

El gobierno actual tiene la oportunidad de cambiar este *modus operandi* promoviendo una concepción más rica de la educación y, si se quiere, una concepción más cualitativa de la evaluación.

¹¹ Sobre otros aspectos del sistema de evaluación británico, véase *ibid.*, cap. 7.

A simple vista, los valores personales del presidente Obama parecen orientados a un cambio de ese tipo. En efecto, se lo reconoce por su predisposición para escuchar y analizar todos los argumentos referentes a cada asunto y ha expresado gran interés en la “empatía” como característica para un órgano de gobierno tan importante como la Suprema Corte de Justicia de los Estados Unidos. Se nota que su educación tuvo los rasgos que aquí elogiamos y que formó un ser humano que sabe aplicar el pensamiento crítico, que analiza con información variada una amplia gama de situaciones de alcance mundial y que más de una vez ha demostrado la firme capacidad de ponerse en el lugar de muchas personas distintas, junto con su corolario, es decir, la capacidad de reflexionar sobre su propia vida y su persona. Es muy probable que la familia de Barack Obama haya contribuido en gran medida con este proceso, pero las escuelas a las que asistió deben haber hecho su parte. Y se sabe que cuando le llegó la hora de ir a la universidad, asistió a dos instituciones reconocidas por su orientación hacia el modelo de la educación humanística: el Occidental College, especializado en artes y humanidades, y la Universidad de Columbia, donde el programa curricular de humanística para los alumnos de grado se destaca por su carácter integral y por los métodos comprometidos e innovadores con que los docentes presentan el material a los alumnos.

Sin embargo, por ahora el presidente Obama no ha dado ninguna señal de apoyo para las artes y las humanidades ni ha planteado ninguna reforma de la educación nacional orientada a las disciplinas humanísticas. La persona que eligió para ocupar el cargo de secretario de educación, Arne Duncan, no inspira confianza en este sentido, ya que mientras dirigía el sistema de educación pública de Chicago éste sufrió una caída abrupta en el presupuesto para las artes y las humanidades. Es más, todo indica que en lugar de restarle importancia al tipo de evaluación na-

cional prevista por la ley NCLB, el gobierno actual planea ampliar su alcance. En sus discursos sobre la educación, el presidente subraya la importancia de que todos los estadounidenses sean capaces de perseguir el “sueño americano” y dedica especial atención al tema de la igualdad, con lo que coincide. No obstante, para perseguir un sueño hacen falta soñadores, es decir, personas formadas que puedan ejercitar el pensamiento crítico acerca de distintas alternativas y que puedan imaginar una meta ambiciosa, en lo posible diferente del enriquecimiento individual o nacional y más cercana a la dignidad y el debate democrático.

En vez de concentrarse en esas metas tan importantes y generosas, el presidente Obama hasta ahora se ha concentrado en los ingresos personales y en la economía nacional, afirmando que el tipo de educación que necesitamos es la que sirve para alcanzar esas metas. Según su opinión, “el progreso económico y los logros educativos siempre han ido de la mano en los Estados Unidos”, con lo que deberíamos juzgar todas las ideas nuevas que surjan en este campo en virtud de su “rendimiento”, supuestamente con respecto a esas metas. Cuando defiende la educación inicial, argumenta que “por cada dólar invertido en esos programas, ahorraremos casi diez dólares en subsidios de desempleo, costos de salud y lucha contra el delito”. En todo el discurso, que es bastante prolongado, no menciona ni una vez las metas democráticas que aquí destaco. Y la única vez que menciona el pensamiento crítico, lo hace en el contexto de aquello que las empresas necesitan para ser más rentables. De acuerdo con Obama, hay que elaborar exámenes que sirvan para evaluar si los alumnos “poseen las aptitudes necesarias para el siglo XXI, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la capacidad de iniciativa y la creatividad”. Este único gesto hacia las humanidades, en un discurso plagado de alabanzas a la ciencia y la tecnología, constituye una alusión clara a la importancia de

ciertas aptitudes para los fines estrictos del progreso empresarial. Además, el modelo de evaluación propuesto (una versión reforzada del que prevé la ley NCLB) demuestra sin lugar a duda que la parte de la oración referida a la educación humanística no constituye el eje del proyecto.¹²

Por otro lado, resulta incluso más problemático que el presidente Obama se deshaga en elogios para los países de Extremo Oriente, como Singapur, que a su juicio nos han superado en materia de educación científica y tecnológica. Además, sus elogios para esas naciones cargan con cierto tono ominoso, pues declara que “ellos pasan menos tiempo enseñando cosas que no importan y más tiempo enseñando cosas que sí importan. No preparan a sus alumnos sólo para la universidad o para la escuela secundaria. Los preparan para una carrera laboral. Nosotros no”. En otras palabras, se supone entonces que “las cosas que sí importan” son aquellas que nos preparan “para una carrera laboral”. Entre los objetivos a los que vale la pena dedicarle tiempo nunca se menciona una vida plena de significado ni un ejercicio atento y respetuoso de la ciudadanía. En el contexto de este discurso, resulta difícil evitar la conclusión de que las “cosas que no importan” comprenden muchas de las cosas que en este libro se consideran esenciales para la salud de toda democracia.¹³

Como ya hemos señalado, el sistema de educación pública estadounidense presenta enormes desigualdades. Por lo tanto, uno podría verse tentado a pensar que las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional son la solución para ese problema. Sin embargo, la desigualdad de oportunidades no se resuelve mediante un tipo de evaluación que prácticamente garantiza

¹² Discurso de Barack Obama sobre la educación, tomado del blog de *Wall Street Journal*, 10 de marzo de 2009.

¹³ *Ibid.*

una falta absoluta de oportunidades de recibir una educación estimulante y una formación adecuada para el ejercicio de la ciudadanía.

Ahora bien, ¿qué ocurre en la India? Ya he mencionado el desprecio hacia los contenidos humanísticos en las instituciones universitarias, pero a nivel primario y secundario ocurre casi lo mismo, pues las escuelas reciben la influencia generalizada de las normas sociales y las tendencias nacionales dominantes. La escuela de Tagore en Santiniketan sigue en pie, pero, como hemos visto, su orientación artística la ubica por fuera de la moda actual. A pesar de haber sido uno de los destinos más buscados en el país para los estudiantes talentosos (donde por ejemplo Indira, la hija de Nehru, pasó sus únicos años felices de escolaridad), hoy carga con el estigma de ser una escuela para niños y niñas con problemas de conducta, donde los padres no se enorgullecen de enviar a sus hijos. En efecto, no es una institución que ofrezca el tipo de preparación necesaria para aprobar los exámenes de ingreso a los IIT. Mientras tanto, en esos mismos Institutos, los docentes lamentan las deficiencias de sus alumnos en materia de artes y humanidades.

En consecuencia, podemos afirmar que los contenidos de corte humanístico están sufriendo un franco declive, a pesar de que ya estaban en una posición relativamente débil. ¿Qué hay entonces de los métodos pedagógicos? Pues la pedagogía de la memorización es la que impera en todo el país desde hace muchísimos años. En cierto modo, no resulta extraño que una nación con un índice bajo de alfabetismo que aspira a la alfabetización masiva se concentre en los ejercicios de recitación y se olvide de potenciar a cada alumno individual mediante la indagación, el análisis de las pruebas empíricas y la expresión creativa. Tal situación es aun más comprensible si recordamos que la memorización era el sistema dominante en la época co-

lonial. Todas las escuelas a las que asistió Tagore, para luego huir al poco tiempo, atiborraban a los alumnos de información aburrida, método éste que precisamente lo motivó para tratar de crear algo distinto. Sin embargo, entender algo no implica aceptarlo. Más de una vez he oído los comentarios de personas de origen indio que viven en los Estados Unidos y valoran las escuelas a las que asisten sus hijos en comparación con la educación atrofiante que recibieron ellas en su país.

Así como la pedagogía de la memorización predomina en las escuelas públicas, también predomina allí la corrupción: en algunos estados, la tasa de ausentismo de los docentes alcanza el 20%.¹⁴ Otra situación perjudicial para los niños y las niñas es la práctica tristemente célebre de las “clases particulares”, que implica el pago de honorarios a los maestros y maestras para que enseñen a los hijos de las familias pudientes en su domicilio fuera del horario escolar. Como resulta obvio, esto genera un incentivo para que esos mismos docentes no enseñen bien en el horario escolar. Es muy poco frecuente que los maestros y las maestras traten de innovar o de inspirar a sus alumnos. En general, se conforman con abarrotarlos de datos para que les vaya bien en los exámenes nacionales.

Resulta irónico que esas prácticas nocivas predominen en las escuelas primarias y secundarias del gobierno, es decir, en los lugares donde llegan los alumnos que tuvieron la suerte de poder estudiar y alfabetizarse, y que supuestamente podrían guardar alguna esperanza concreta de alcanzar una posición influyente en la sociedad. En efecto, los índices de alfabetismo

14 Véase el número 1 de *The Pratiche education report: The delivery of primary education, a study in West Bengal*, publicado por el Grupo de Investigación de Pratiche, Kumar Rana, Abdur Rafique, Amrita Sengupta, con prólogo de Amartya Sen, Delhi, TLM Books, 2002.

aún rondan el 50% entre las mujeres y el 65% entre los hombres, de modo que quienes progresan al menos hasta la escuela secundaria deben considerarse privilegiados. Sin embargo, en el sector más relegado de la sociedad a menudo se encuentra una oferta educativa más prometedora. Existen miles de programas de alfabetización rural financiados por organizaciones no gubernamentales que enseñan lectoescritura y competencias básicas. Los que mejor conozco se dedican a las mujeres y las niñas, pero hay muchas variantes, aunque casi todos comparten el mismo espíritu emprendedor y el mismo poder de imaginación. Las mujeres y las niñas que trabajan dejan de asistir a clase si no obtienen algo a cambio, de manera que los docentes se ven obligados a innovar, a experimentar y a tratarlas con calidez. Entonces, recurren a la danza, la música y el dibujo; invitan a sus alumnas a esquematizar y describir la estructura de poder de la aldea donde viven; o las ayudan a reflexionar cómo podrían negociar con los terratenientes para quienes trabajan en las cosechas. Así, transmiten entusiasmo con lo que están haciendo, a diferencia de los docentes que trabajan en las escuelas públicas.

Estos programas nos demuestran que para mejorar la situación lúgubre de las artes y las humanidades hace falta, sobre todo, invertir en capital humano. El dinero es necesario, pero los factores principales son el compromiso de los participantes y el apoyo firme para los programas de ese tipo.

Los estadounidenses podemos vislumbrar nuestro propio futuro en las escuelas públicas de la India. Ésa será nuestra situación *siempre y cuando* sigamos avanzando por el camino de preparar a los alumnos para que les vaya bien en los exámenes, mientras descuidamos las actividades que enriquecen el intelecto y marcan una relación entre la vida escolar y la vida cotidiana. Debería preocuparnos mucho que nuestras escuelas estén pareciéndose

cada vez más a las escuelas de la India y hagan caso omiso de los riesgos, en lugar de avanzar por el camino contrario.

En la época en que las personas comenzaron a demandar el autogobierno democrático, todos los países del mundo cambiaron sus modelos de educación para generar alumnos que pudieran funcionar sin problemas en esta forma de gobierno tan exigente. No se aspiraba a formar caballeros cultos, cargados de sabiduría inmemorial, sino personas activas, críticas, reflexivas y empáticas capaces de vivir en una comunidad de iguales y de intercambiar ideas sobre la base del respeto y la comprensión con otras personas de orígenes muy variados. Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Alcott y Tagore diferían en muchos aspectos, pero todos coincidían en que la metodología pasiva del pasado no tenía mucho que ofrecer a las naciones del futuro, además de compartir que para mantener la participación democrática en las instituciones hacía falta una nueva libertad de crítica y un nuevo sentido de la responsabilidad personal.

Hoy seguimos reafirmando que elegimos la democracia y el autogobierno, y suponemos también que nos gusta la libertad de expresión, la comprensión y el respeto por la diferencia. Nos llenamos la boca hablando de estos valores, pero pensamos muy poco en lo que deberíamos hacer para transmitirlos a la próxima generación y así garantizar que sobrevivan. Distraídos por la búsqueda de la riqueza, nos inclinamos cada vez más por esperar de nuestras escuelas que formen personas aptas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos. Bajo la presión de reducir los gastos, recortamos precisamente esas partes de todo emprendimiento educativo que resultan fundamentales para conservar la salud de nuestra sociedad.

¿Con qué nos encontraremos en el futuro si estas tendencias se prolongan? Pues tendremos naciones enteras compuestas por

personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar a la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada. En palabras de Tagore, “un suicidio del alma”. ¿Qué podría ser más terrible que eso? De hecho, si analizamos la situación del estado de Gujarat, que viene siguiendo este camino hace muchos años más que el resto, con la desaparición del pensamiento crítico en las escuelas públicas y la concertación generalizada para dedicarse a la formación técnica, veremos claramente cómo se puede transformar a un conjunto de ingenieros dóciles en una fuerza asesina capaz de implementar las políticas racistas y antidemocráticas más horribles que se puedan imaginar. En efecto, durante el año 2002, incitados por los contenidos panfletarios que se transmitían en las escuelas, donde por ejemplo se mostraba a Hitler como un héroe en los libros de historia, los grupos violentos de la derecha hindú en Gujarat masacraron a unos 2.000 ciudadanos musulmanes en un ataque genocida que fue condenado por todos los países del mundo y que fue la causa de que le negaran la visa estadounidense al jefe de gobierno de ese estado por ser el cerebro de semejante campaña de odio religioso.¹⁵ Pero así y todo, ¿cómo podemos hacer para no seguir ese mismo camino?

Las democracias cuentan con un gran poder de imaginación y raciocinio, pero también son propensas a las falacias, al chovinismo, a la prisa, a la dejadez, el egocentrismo y a la estrechez de espíritu. La educación orientada principalmente a la obtención de renta en el mercado global magnifica estas fallas y produce semejante grado de codicia obtusa y de docilidad capacitada que pone en riesgo la vida misma de la democracia, además de impedir la creación de una cultura mundial digna.

¹⁵ Véase Nussbaum, *The clash within: Democracy, Religious violence, and India's future*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2007.

Si el verdadero choque de las civilizaciones reside, como pienso, en el alma de cada individuo, donde la codicia y el narcisismo combaten contra el respeto y el amor, todas las sociedades modernas están perdiendo la batalla a ritmo acelerado, pues están alimentando las fuerzas que impulsan la violencia y la deshumanización, en lugar de alimentar las fuerzas que impulsan la cultura de la igualdad y el respeto. Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión.

Índice analítico

- A Test of Leadership* (Departamento de Educación de los Estados Unidos), 21. *Véase también* Informe de la Comisión Spellings
- Alcott, Bronson, 19, 25, 39, 90, 92, 93, 105, 140, 157, 159, 187
- Alcott, Louisa May, 92, 140
- alma, 24
- Andhra Pradesh (India), 35, 41
- ansiedad, 12, 56, 60, 67, 72, 138, 149
- Antioch College, 93-95
- aprendizaje pasivo: en la educación de la India, 184-185; en la preparación para exámenes, 178; reacciones frente al, 39, 86-87, 90, 96-98, 102, 121, 139, 187
- artes: análisis de un caso, 152-157; capacidades asociadas, 26; contribución al crecimiento económico, 30, 151-152; costos, 157, 160; eliminación en los programas curriculares, 20, 45, 153; en el modelo educativo de Tagore, 140-143, 145-146, 184-185; importancia educativa, 139-153; naturaleza no ideológica, 46-47; relación con el desarrollo humano, 134-136; relación con el juego, 138; relación con el placer, 149; relación con la democracia, 148-149, 157; relación con la empatía, 134-135; relación con la imaginación, 46; su valor, 26, 189; uso inadecuado, 148; uso para el cultivo de la comprensión, 26, 132, 144-147, 163. *Véase también* educación humanística
- Asch, Solomon, 68-69, 72, 79, 83
- autoexamen: defensa socrática del, 75; su valor, 77-80. *Véase también* método socrático
- autoridad: deferencia a la, 68-70, 76, 79, 82-83, 87-88; independencia de la argumentación socrática, 83-84
- Banco Mundial**, 35
- Batson, C. Daniel, 63-64
- Bengala Occidental (India), 35, 45-46
- Bentley College, 85
- Bharatiya Janata Party, BJP (Partido Popular Indio), 43-44, 130
- Browning, Christopher, 69
- budismo, 118
- cadena**s de producción, 116, 120, 122
- capacitación docente, 160
- China, 36
- choque de civilizaciones, 52-54, 189
- “choque interno”, 55, 61-62
- ciencia: formación básica sobre, 21, 26, 28, 82; en la educación de la

- India, 173-174; su importancia, 25-27
- ciudadanía: como representación de los valores socráticos, 105; educación para la, 26, 29, 98-99, 113-130, 175-176. *Véase también* ciudadanía mundial
- ciudadanía global: *véase* ciudadanía mundial
- ciudadanía mundial: 13, 16, 87, 118-120, 122, 124-127, 130, 167; como hecho, 114; como perspectiva para la historia nacional, 115-116, 130; conocimientos del mundo requeridos para la, 115-116, 119-120; en Dewey, 120; en la filosofía educativa de Tagore, 118-120; errores en la educación para la, 122, 177-178; programas curriculares para la, 118, 124-125; relación con la investigación especializada, 125, 128; requisitos, 129; y economía, 116; y educación artística, 147; y educación humanística, 130, 163; y educación superior, 128; y enseñanza de lenguas extranjeras, 126; y pensamiento crítico, 127, 130; y religión, 118-119
- Cleón, 78-79
- Collini, Stefan, 172
- compasión, 26, 151, 161
- competencias, relación con el desarrollo individual, 55, 60, 133
- comprensión: como modelo educativo de Pestalozzi, 88; condiciones para la, 132-133; educación para la, 68, 132, 145; en el desarrollo infantil, 66, 91; en los animales, 64; en Mill, 139; en Tagore, 101, 131, 141-142; importancia para el progreso humano, 100-101; importancia para la democracia, 26, 46, 132; relación con el pensamiento empático, 63-64; su cultivo mediante las artes y las humanidades, 26, 132, 144-147, 163
- Comte, Augusto, 101
- condiciones globales de trabajo, 116-117
- Constitución de los Estados Unidos, 33
- constituciones, de los Estados Unidos y de la India, 33, 35 n., 37, 48
- control, deseo de, 52, 56, 60-61, 64, 66-67, 133, 136, 148. *Véanse también* dominación; impotencia; debilidad y vulnerabilidad
- Coro de Niños de Chicago, 28, 152-157
- crecimiento económico: como medida del progreso nacional, 34-37; como medio y no como fin, 30; contribución de las disciplinas humanísticas, 30, 152; democracias dependientes del, 30; educación para el, 13, 20-26, 30, 36-44, 76, 166, 169, 180, 182, 187-188; falencias en relación con el desarrollo humano, 34-35, 41; relación con el método socrático, 76, 81-82
- cuentos infantiles: relación con la moral, 62, 136; sobre distintas culturas, 102; su importancia para el desarrollo del interés por el otro, 136
- cuerpo: como fuente de debilidad e impotencia, 55-57, 60; importancia de la danza, 142-143; importancia del canto, 158; mujeres y, 142-143; reacción de repugnancia, 56-59
- culpabilización de las víctimas, 65
- danza**, 22, 46, 100, 103, 141-145, 149-150, 158-159, 168, 186
- Dartington Hall (Gran Bretaña), 101
- debilidad y vulnerabilidad: actitud frente a la, 60, 66-67, 74; en el bebé y en el niño, 56, 133; en el canto, 155; igualdad como fuente de, 138; juego como modo de explorarlas, 133; reconocimiento de la, 67, 133; sociabilidad derivada de la, 60, 67, 74, 133. *Véanse también* control; impotencia
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, 34
- Delhi (India), 35
- democracia: aptitudes conducentes para la, 48-49; ateniense, 76-79; comprensión como elemento de la, 26, 46, 132; diversidad en la, 28-29; educación para la, 12, 23, 27, 33-49, 116, 126-127, 132, 147-148, 161, 187; en Tagore, 27; fundamento de la, 25; importancia del respeto como fundamento de la, 25, 47; pensamiento lógico como elemento para la, 108; relación con el desarrollo humano, 47-48; relación con el género, 143; relación con el juego, 137; relación con el método socrático, 75-76, 79-80; relación con la economía, 29; relación con la educación para la ciudadanía mundial, 16, 52, 118-127, 130, 167; relación con la imaginación, 25-26, 49, 148; relación con las artes, 140-141, 146-147; sus falencias, 188
- Departamento de Educación de los Estados Unidos, 21, 38
- derecha hindú, 52, 123, 148, 188
- derechos, 34, 37
- desarrollo humano: educación para el, 48-49; falencias del crecimiento económico para el, 34-35, 47; relación con el arte, 138-140; relación con el juego, 133-140; relación con la moral, 53-69
- desigualdad: como tema de la educación, 44; en la educación urbana, 152; en las oportunidades educativas, 21, 31, 35, 179; en Sudáfrica, 35, 37 n., 45, 48; su compatibilidad con el crecimiento económico, 34, 42, 45
- Dewey, John: en la educación para la ciudadanía mundial, 120; relación con la educación práctica, 120; relación con Tagore, 101; su filosofía educativa, 11, 22-23, 39, 93-98, 101-102, 125; su influencia, 111; su relación con las artes, 140, 158
- dignidad, 30, 33, 37, 47, 147, 151, 182
- Diódoto, 78-79
- dominación: ansiedad como raíz de la, 56, 60; aparición en las personas "buenas", 70; como amenaza a la democracia, 59; educación para controlar el deseo de, 67; en el recién nacido, 55-56; fuerzas que la estimulan, 52; mediante la estigmatización, 58; relación con el género, 151. *Véase también* control
- dramatizaciones, 105, 138, 142
- Duncan, Arne, 181
- Duncan, Isadora, 100
- economía**: en el diseño curricular de la educación superior, 125-127; en los programas curriculares de historia, 120; para niños y niñas, 125; relación con las artes, 157-159. *Véase también* financiación de la educación superior
- educación: acceso a la, 21, 31, 35, 41-42, 93, 99; crisis de la, 19-29, 161-189;

- falencias del crecimiento económico para el progreso de la, 34; participación activa de los alumnos, 39, 86, 88-90, 122; relación con la moral, 60-61, 68, 70, 72-75; tradiciones de reforma en la, 86-105. *Véanse también* educación en los Estados Unidos; educación en la India; educación humanística; educación progresiva; educación superior
- educación en la India: acceso a la, 31, 41-42; artes en, 45, 158; ciencias en la, 173-174; corrupción en la, 185; crecimiento económico como su objetivo, 41-45; crisis en la, 22, 110-111; disciplinas humanísticas en la, 129; educación para la ciudadanía en Tagore, 118-120; enseñanza de lenguas extranjeras, 126; humanidades en la, 45-46, 173-174, 184-187; programas curriculares, 43-45, 123-124, 187; programas de alfabetización rural, 158, 186; su tradición, 27; sus métodos pedagógicos, 184-185; sus resultados, 186; tradición progresiva, 99-105
- educación en los Estados Unidos: crisis, 111; en Obama, 181-183; enseñanza de lenguas extranjeras, 126; evaluación de la, 179-183; futuro de la, 187; su tradición humanística, 38-39, 42, 162-164, 174-176; tradición de la escuela progresiva, 91-99
- educación humanística: descuido de la, 13, 164, 177-178; en la India, 129; en Europa, 167-170; en la tradición de los Estados Unidos, 38-39, 75-76; estado actual de la, 161-164; iniciativas internacionales para la, 167-170; relación con la educación para la ciudadanía mundial, 130, 163; relación con la perspectiva del crecimiento económico, 81-82; su financiación, 175; sus costos, 166; valor de la, 166. *Véase también* disciplinas humanísticas
- educación progresiva, 92-99, 138-139
- educación superior: con orientación humanística, 38; en torno de una única disciplina, 40; financiación, 170-175; para la ciudadanía mundial, 128. *Véase también* educación humanística
- Ellison, Ralph (*El hombre invisible*), 12, 145-146, 149, 164
- Elmhirst, Leonard, 101
- emociones: en Alcott, 92-93, 140; en Pestalozzi, 88-89; en Tagore, 143-144
- empatía: en el método socrático, 105; relación con el arte, 135, 138; relación con el juego, 134; relación con el pensamiento empático, 63-64
- Enron, 81
- entretenimiento (en el arte), 149
- Escocia, 170 n.
- escuelas de educación, 23
- espacio potencial, 135-136
- especialización, en la educación, 125, 128
- estereotipos, 64, 107-108, 115, 117, 125, 130, 145
- estigmatización, 58-60, 146, 148
- evaluación: *véase* exámenes
- exámenes: a nivel nacional, 175; cualitativos, 179-180; en Obama, 180-181; estandarizados, 40, 76, 178, 144, 178, 180
- Faust**, Drew, 165
- filosofía: en la educación de la India, 174; en las secundarias británicas, 180; en los cursos de nivel primario y secundario, 106-110; en los cursos de nivel terciario y universitario, 85; presiones económicas, 170-172
- financiación de la educación superior, 169-177
- Fondo Monetario Internacional, 35
- Freud, Sigmund, 56
- Froebel, Friedrich, 39, 90-93, 96, 106, 138, 187
- Future Problem Solving Program International (FPSPI), 124
- Gandhi**, Mahatma, 54, 71, 150
- género: relación con la proyección de la repugnancia, 61; y democracia, 143. *Véanse también* virilidad; mujer
- Gladwell, Malcolm, 82
- Gran Bretaña: amenaza a las disciplinas humanísticas en, 101, 169-170, 173, 176; sistema de evaluación, 172
- Gujarat (India), 35, 41-43, 188
- Guntrip, Harry, 137
- Hansel** y Gretel, 62 n.
- Hegel, G. W. F., 93
- Herder, Johann Gottfried, 63, 150
- hindúes e hinduismo, 118-119
- Hitler, Adolf, 188
- humanidades: amenazas contra las, 165, 169-184; aptitudes asociadas con las, 29-30; importancia para el cultivo de la comprensión de las, 26, 132, 145-147, 163-164; relación con la ciudadanía mundial, 129-130; su eliminación en los programas curriculares, 20, 28, 178; su valor, 26, 189; sus aportes económicos, 30. *Véase también* educación humanística
- idealismo** alemán, 92
- igualdad, como origen de vulnerabilidad, 138. *Véase también* desigualdad
- imaginación: educación para la, 131-160; en Dewey, 140; en la naturaleza humana, 25; importancia de las artes y las humanidades para nutrirla, 26-27; narrativa, 132, 178; relación con el arte, 46, 140-160; relación con el juego, 133-141; relación con la comprensión, 63; relación con la democracia, 25-26, 49, 148; sobre la experiencia ajena, 131-132, 134, 138, 144-146. *Véanse también* empatía; comprensión
- “impacto”, como criterio educativo, 169, 171-173
- impotencia, 55-57, 91. *Véanse también* control; debilidad y vulnerabilidad
- India: constitución, 33, 35 n., 37; crecimiento económico y pobreza en la, 43, 45; economía como medida del progreso en la, 34, 44-45; política en la, 36-37
- influencia familiar en el carácter del niño, 28, 59-61, 64, 73, 89, 132
- Informe de la Comisión Spellings, 21
- innovación, relación con la educación humanística, 30, 151
- inseguridad, 66, 69
- instituciones terciarias: *véase* educación superior
- Institutos de Tecnología y Administración (India), 46, 129, 166, 174
- investigación, presiones económicas sobre la, 171-173

- invulnerabilidad: *véanse* control, deseo de; perfección, deseo de
- Jamia** Millia Islamia, 99
Josefson, Ingela, 167
juego: en Froebel, 90-92; en los adultos, 135-138; en Pestalozzi, 88-90; relación con el arte, 138; relación con el desarrollo humano, 133-140; relación con la democracia, 137
- Kerala** (India), 35
Kindergarten, 90-91
Kindlon, Dan, 66, 72
- Laboratory School** (Chicago), 11, 22, 102, 121, 140
Laques, 77
lecciones de objetos, 89, 121
lenguas extranjeras, enseñanza de, 126
Ley NCLB (No Child Left Behind), 162 n., 178-179, 182-183
libertad política, falencias en relación con el crecimiento económico, 33-34, 36
Lipman, Matthew, 106-107, 109-110
literatura: *véase* humanidades
lógica, 81, 85, 105-109, 131, 141-142, 171
- mal**, el, 52
Mallick, Krishna, 80
Mann, Horace, 90, 93-95, 157
Matthews, Gareth, 107
memorización: *véase* aprendizaje pasivo
método socrático: ausencia de autoritarismo, 76; como herramienta educativa, 22, 27, 75-77, 84, 105-111; como tradición educativa, 85-105; en la escuela primaria y secundaria, 105-111; relación con el pensamiento empático, 105; relación con la perspectiva del crecimiento económico, 76, 80-81; relación con las artes, 148-149; su valor para la democracia, 75-76, 79-80; Tagore y, 104. *Véase también* pensamiento crítico
- Milgram, Stanley, 68-70
Mill, John Stuart, 101, 139, 170
Miyazaki, Hayao, 62
Modelo de las Naciones Unidas (ONU), 124
Montessori, María, 101, 106
Moore, Christopher, 154
moral: desarrollo individual, 53-68, 132-135; importancia de la imaginación sobre la experiencia ajena; 148; influencias coyunturales, 70-71; obstáculos, 55-63, 68-71; recursos, 62-65; relación con el “choque interno”, 53-55, 61-62; relación con la educación, 60-61, 68, 70, 72-75; relación entre la política y la moral individual, 53-54, 61; responsabilidad moral, 69-70, 83; simplificación de buenos contra malos, 52-53, 61; su embotamiento, 46, 83
- Morton Alternative (escuela secundaria de Cicero, Illinois), 159-160
mujeres: como fuente de repugnancia, 61; como objetos, 72-73; en la filosofía educativa de Mann, 93-94; su cuerpo, 142-143; Tagore y la educación de las, 103-104, 142-144, 146, 149-150; virilidad y maltrato, 66, 150-151
- musulmanes: estereotipos de los, 119; maltrato de la derecha hindú, 52-53, 123, 188; relación con la pedagogía socrática, 99
- nacionalismo**, 43, 46, 83, 100, 118, 150, 161
Napoleón Bonaparte, 90
narcisismo, 54, 56, 58-59, 66-69, 73, 132-135, 189
NASA, 81
naturaleza animal (del ser humano), 59-60
Nehru, Indira, 184
Nehru, Jawaharlal, 113, 173-174
Nicias, 77-78
niños y niñas: su capacidad de comprensión, 132; su desarrollo moral, 12-22, 132-134; su participación activa en la educación, 39, 86-89, 122
- Obama**, Barack, 23, 36, 181-183
objetos de transición, 135-136
Occidental College, 181
otros: imaginación sobre su vida interior, 131-132, 134, 138, 144-146; importancia del juego en la relación con, 133, 136; su estigmatización, 58-60. *Véanse también* empatía; estereotipos; estigmatización; comprensión
- pensamiento**: binario, 52-53, 61-62, 65; capacidad en el recién nacido, 55-56; importancia de las artes y las humanidades para su cultivo, 26-27; importancia para la democracia, 29; pensamiento dicotómico, 52-53, 60-61, 65; pensamiento empático: 63-65, 105, 143; relación con la naturaleza humana, 24-25. *Véase también* empatía
- pensamiento crítico: como desafío a la autoridad, 68-72; como elemento desaconsejado, 42-44; relación con la democracia, 48-49, 83-84; relación con la educación para la ciudadanía mundial, 127, 130. *Véase también* método socrático
perfección, deseo de, 60, 64. *Véase también* control, deseo de
Pestalozzi, Juan Enrique, 39, 88-90, 92-93, 105-106, 110, 139; *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, 89; *Leonardo y Gertrudis*, 89
placer, 136, 138, 144, 149, 162
Platón: *Apología de Sócrates*, 75; *Laques*, 77; *Menón*, 79
poesía, 92-93, 139-141
programas de alfabetización rural, 27, 158, 186
política, importancia del desarrollo moral de la persona, 53-54, 61
preparación para exámenes, 178
presión de pares, 69, 79, 82-83
problemas globales, 114
programa de filosofía para niños; 106-110
programas curriculares: eliminación de las disciplinas humanísticas en, 20, 46, 152, 178; filosofía para niños, 106-111; para la ciudadanía mundial, 118, 124-125; para la educación orientada al crecimiento económico, 40-47. *Véase también* programas de historia
programas de historia: con orientación al crecimiento económico, 42-43; en Dewey, 120; en la India, 43, 123-125, 187-188; examen estandarizado de, 178; inclusión de la economía, 120; incorporación del pensamiento

- crítico, 124; para la ciudadanía mundial, 115-116, 130; sobre la nación con perspectiva global, 126-127
- proyección de la repugnancia, 56-59
- puntos ciegos (culturales), 145-147
- pureza, mito de la, 53, 61
- religión:** como fuente de conflicto, 117-119, 142-143, 166, 188; educación sobre culturas mundiales y, 117-119, 125, 142; en los programas curriculares, 164, 174
- rentabilidad: *véase* crecimiento económico
- repugnancia: como emoción básica, 57-58; en los cuentos infantiles, 62; relación con la falta de comprensión, 58, 65; proyectada, 58-59
- Research Excellence Framework* (Gran Bretaña), 172
- respeto: amenazas contra el, 53; importancia para la democracia, 25, 47, 48, 83, 85, 96-97; importancia para la pedagogía socrática, 83, 85, 91; por los niños y las niñas, 91, 106-107, 110-111; relación con el desarrollo moral, 53-54
- responsabilidad moral, 71-72, 83
- Rothstein, Richard, *Grading Education*, 157, 179
- Rousseau, Jean-Jacques, 12, 39, 51, 56, 60, 67, 87-88, 95, 101, 122, 187; *Emilio*, 12, 51, 56, 67, 87, 89
- salud:** falencias en relación con el crecimiento económico, 34-36
- Schultz, Charles: *Peanuts*, 134
- Sen, Amartya, 17, 34 n., 36 n., 143, 185 n.
- Sen, Amita: 17, 143, 149; *Joy in all work*, 119 n., 143, 144 n.
- Sendak, Maurice, *Donde viven los monstruos*, 62
- ser humano: como objeto, 25, 46, 72-73, 132, 147-148; comprensión y respeto por el, 25, 48; su carácter mortal, 55-57; su debilidad, 59-60, 66-67, 69, 74, 133; su naturaleza animal, 55-58; sus paradojas, 55-56. *Véase también* desarrollo humano
- Shakespeare, William, *Macbeth*, 101
- Sócrates, 23, 40, 75-80, 85-86, 89-90, 93, 95-96, 100, 104-105, 110-111
- Södertörn's Högskola (Estocolmo), 167-168
- Spellings, Margaret, 31
- Stanford, experimento en la cárcel de, 70
- Stone, Mollie, 17, 155-156
- Sudáfrica, 35, 37, 45, 48
- Tagore**, Rabindranath: "Chota mai", 143; "La escuela del papagayo", 102-103; *El reino de los naipes*, 103, 143; *La religión del hombre*, 100-101, 112, 118; *Nacionalismo*, 7, 43 n., 100, 161; relación con Dewey, 101; relación con la educación de las mujeres, 103-104, 142-144, 146, 149-150; relación con la educación para la ciudadanía mundial, 118-120; relación con las artes, 140-143, 145-146, 184-185; relación con las emociones, 143-144; relación con los géneros sexuales, 150-151; sobre el nacionalismo, 43, 46, 150; sobre la comprensión, 101, 131, 141-142; sobre la naturaleza humana, 19, 25, 75, 113, 131, 161, 187-188; su filosofía educativa, 22-25, 27, 40, 99-106, 187; sus logros, 99-100
- Thompson, Michael, 66
- Tucidides, *Historia de la guerra del Peloponeso*, 77
- Tucker, Billy, 80-81, 85-86, 105, 110
- Universidad** de Chicago, 11, 16, 176
- Universidad de Columbia, 181
- Universidad Humboldt (Berlín), 168
- Universidad de Visva-Bharati, 40, 99, 100, 119, 175
- universidades: *véase* educación superior
- vergüenza**, 11-12, 46, 56, 59, 65-69, 74, 133, 142
- virilidad: función sociopolítica, 150-151; relación con el control, 66
- Whitman, Walt, 161
- Winnicott, Donald, 51, 59 n., 131, 134-138, 140
- Wolfensohn, James, 35
- Wordsworth, William, 92-93, 139-140
- WorldCom, 81
- Zimbardo**, Philip, 68 n., 70-71