

LA EDUCACIÓN Y LA CHISPA¹

Pablo Pérez López²

RESUMEN: El servicio prestado por la Universidad puede describirse como la pasión o el amor por la verdad. La Universidad no es más que el encuentro de profesores y alumnos interesados en el saber y en cómo hacerlo crecer. Pero el camino para llegar al saber se llama estudio, y solo se puede practicar con disciplina, paciencia y capacidad de sufrimiento. En el caso de los profesores, el estudio es una profesión de por vida. Estudiar conlleva escuchar. Esa es nuestra tarea: leer el mundo, comprender su mensaje y traducirlo al lenguaje de los hombres. Y por eso es tan importante para nosotros leer textos de nuestros colegas, tanto de los que nos han precedido como de los contemporáneos. En ese acto de lectura puede encontrarse “la chispa del saber”, arranques de asombro, preguntas, o inquietudes que despiertan o hacen crecer el deseo de saber, de entender, y llevan a descubrir nuevos mundos o a ver los conocidos de forma nueva. Uno de los peligros actuales para nuestro trabajo universitario es la superficialidad. A veces puede disfrazarse de lectura extensiva y de cita culta, pero en definitiva es una lectura o un estudio que no aporta nada nuevo, ni llega a generar la chispa del saber. Conocer también es relacionarse y participar. Cuando conocemos nos cambiamos y cambiamos a los demás y al mundo. El clima adecuado para el desarrollo del saber es el de la amistad.

PALABRAS CLAVE: Core Curriculum, universidad, lectura, educación universitaria, saber, estudio.

¹ Texto de la I Lección “Los fines de la educación” pronunciada en la Universidad de Navarra el 27-X-2015. La Lección “Los fines de la educación” es una conferencia anual, organizada para reflexionar sobre la misión de la universidad y los retos actuales de la educación superior. Sirve también como acto de apertura de curso para los alumnos y profesores del Itinerario Interfacultativo del Core Curriculum de la Universidad de Navarra.

² Catedrático de Historia Contemporánea. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra. Email: paperezlo@unav.es

1. Una introducción en dos historias

Tratar de educación es siempre peligroso. Educar es una de las tareas más difíciles que se pueden emprender y, por tanto, es fácil equivocarse en ella. Si eso ocurre con la práctica, no es difícil calcular lo que sucede con la reflexión teórica. Por eso, a modo de seguro previo, me acercaré al difícil asunto de qué es o debe ser la educación universitaria recurriendo a dos historias, algo que siempre da cierta seguridad a un historiador. Las dos son contemporáneas y sucedieron el año 2010.

La hermosa historia del hijo de un negrero

La primera tiene por protagonista a una política francesa, Ségolène Royal, miembro del partido socialista francés, primera mujer que accedió a una segunda vuelta en las elecciones presidenciales de su país, en 2007, en la que fue derrotada por Nicolas Sarkozy. Cuando esto se escribe es ministra de Medio Ambiente, de la Energía y el Mar, encargada de Relaciones Internacionales sobre el Clima en el gobierno que preside Manuel Valls. Ha sido también la madre de cuatro hijos con François Hollande, actual presidente de la República francesa. En 2010 presidía el Consejo Regional de Poitou-Charentes.

El 10 de mayo de 2010, con motivo del Día nacional de la memoria de la trata de esclavos, de la esclavitud y de su abolición, publicó en su página en Facebook una elogiosa referencia a un disidente, vecino de una de las principales ciudades de Poitou-Charentes, La Rochelle. Se trataba de Léon-Robert de l'Astran, presentado como humanista, hombre sabio y naturalista, y también hijo de un armador de esa misma ciudad que se había dedicado al sucio negocio de la trata de esclavos. El hijo, en cambio, se negó a que los barcos que heredaba se dedicaran a tan innoble comercio.

La noticia se difundió a buen ritmo en redes sociales y blogs, y terminó por suscitar un problema típicamente universitario. Un estudiante quiso saber más sobre el personaje y planteó preguntas sobre él. Tras ir y venir en busca de respuestas, quienes las buscaban terminaron por acudir a las fuentes más primarias posibles, algo también muy propio de nuestro trabajo. De este modo, consultaron a un historiador y bibliotecario de La Rochelle, Jean-Louis Mahé, que negó conocer ese nombre, alegando que no podía verificarse ninguno de los detalles que se daban sobre él. Añadió que ni él, ni el barco del que su padre era armador aparecían en ningún registro de la época.

Otro historiador, Jacques Cauna, del *Centre international de recherche sur l'esclavage*, confirmó que no le constaba que hubiera trazas de L'Astran en ningún archivo. Y fue más lejos: atribuyó su existencia a la imaginación de alguien que se inspiraba en historias reales de negreros.

Así comenzó una polémica que sacó a la luz pública a una consejera de la señora Royal, Sophie Bouchet-Petersen, cofundadora de la fundación *Ségolène Royal Désirs*, que se confesó autora de la referencia. En el comunicado que hizo público para asumir su responsabilidad, lamentaba que no fuera verdad, pues le había parecido muy bonita. La referencia se retiró de la página de la señora Royal inmediatamente. Pero la indagación intelectual no había terminado. Rastreando en las referencias en la Red en que se evocaba la figura de L'Astran, Jean-Louis Mahé llegó hasta el autor de su biografía en la Wikipedia, un miembro del Rotary Club de La Rochelle. En este punto, el historiador y la historia habían conseguido interesar y movilizar a unos periodistas del diario *Le Sud-Ouest* que consiguieron entrevistar al autor de la voz. Este negó que el personaje fuera una invención y adujo como fuente un vago libro del siglo XVIII del que no sabía dar título ni editor exacto. Con todo, había dado detalles muy concretos

sobre su vida y facilitado incluso dos retratos suyos. Wikipedia retiró el artículo sobre L'Astran poco más tarde.

La pregunta de un estudiante y la diligente búsqueda de la respuesta de un bibliotecario habían hecho retroceder la falsedad histórica³. Esa es la tarea de la educación universitaria, al menos en historia.

Desafíos experimentales con formas distendidas

No muy lejos de La Rochelle y la República Francesa, un grupo de jóvenes investigadores en la Universidad de Manchester trabajaba con preguntas y respuestas de modo informal y fuera del tiempo de trabajo. André Geim y Konstantin Novoselov, maestro y discípulo, organizaban experimentos los viernes por la noche para mantener sus mentes abiertas.

Como declaraba Novoselov, “Los experimentos a veces funcionan. Como cuando hicimos levitar a una rana. Otras veces no cuajan y los olvidamos. Aquel día, André le dio a un becario chino un trozo de grafito y le pidió que lo convirtiera en la placa más fina posible del mundo. El chico usó una máquina carísima y volvió con una membrana de 50 micras. Pero no era lo suficiente fina, intentó reducirla y la destrozó”⁴.

El experimento no era asunto menor. Los estudios de los físicos consideraban que una lámina “casi bidimensional” de carbono, el grafeno, tendría propiedades extraordinarias, pero nadie había logrado crearlo en un laboratorio. “Por un tiempo tiramos la toalla”, explicaba Novoselov, “pero unos meses después ocurrió el milagro. Un becario estaba puliendo una placa de grafito para poder observarla al microscopio. No lo hacemos con una máquina sofisticada, sino pegando y despegando un trozo de celo. Es una rutina habitual y luego el celo se tira. Nunca se nos había ocurrido observarlo al microscopio. Pero esta vez lo hicimos y allí estaba: el grafeno”. El descubrimiento fue el inicio de una carrera vertiginosa por determinar los posibles usos del hallazgo: de la energía solar a las pantallas táctiles pasando por los vehículos propulsados por hidrógeno. Pero el hallazgo fue también un hito superlativo en la carrera de un científico joven y ambicioso. Konstantin Novoselov y Andre Geim recibieron el premio Nobel de Física en 2010 por sus investigaciones sobre el grafeno⁵.

Todo había empezado con el afán de mantener las mentes abiertas, incluso fuera de las horas de trabajo, persiguiendo un objetivo bien definido por el estudio y la experiencia de un director de investigación al que sus colaboradores hicieron caso. Tuvieron “buena suerte” gracias a su capacidad de hacerse preguntas y de innovar en las respuestas. Eso también es la educación universitaria.

³ Pueden verse Thomas Brosset, Sud Ouest, 7/6/2010, <http://www.sudouest.fr/2010/06/07/leon-robert-de-l-astran-celui-qui-n-a-jamais-existe-110539-7.php>, Pauline Fréour, *Le Figaro*, 8/6/2010, <http://www.lefigaro.fr/politique/2010/06/08/01002-20100608ARTFIG00346-segolene-royal-tombe-dans-le-piege-de-wikipedia.php>, y Adam Sage, *The Times*, 9/6/2010, <http://www.thetimes.co.uk/tto/news/world/europe/article2547291.ece>, todos consultados en octubre de 2015.

⁴ Elisabeth Suárez, “Cómo ganar un nobel con 36 años”, *El Mundo*, suplemento *Eureka*, 10/10/2010, p. 7.

⁵ Ibídem y “The Nobel Prize in Physics 2010”, Nobelprize.org. Nobel Media AB 2014. http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/2010/ Consultado en octubre de 2015.

2. Por y para saber

Las dos historias tienen que ver con el saber, la verdad y la forma de contrastarla. Han sido elegidas justamente porque entiendo que ahí está el núcleo de lo que nos ocupa: la Universidad, la educación universitaria, no es más que el encuentro de profesores y alumnos interesados en el saber y en cómo hacerlo crecer. La diferencia entre unos y otros es, básicamente, el tiempo que llevan persiguiendo esa meta.

La tarea universitaria requiere siempre capacidad de asombro, apertura a la verdad, estudio, rigor, capacidad de discutir, de contrastar los resultados y de rectificar, humildad y constancia en la tarea. Son tantas virtudes, y tan difíciles, que nunca será fácil hacerlo bien. Aprender a buscar el saber, cada vez un poco mejor, y a transmitirlo, es lo que nos constituye en universitarios. El servicio prestado por la Universidad puede describirse como la pasión o el amor por la verdad. Quienes nos dedicamos a ello estamos convencidos de que vale la pena intentarlo, y mantener vivo el compromiso de hacerlo juntos.

Hay algo más que quisiera subrayar ahora: lo que nos interesa, lo verdaderamente importante, no es depurar Wikipedia o los libros de historia cada vez más deprisa, o ganar un premio Nobel. Para merecer la pena, la tarea debe trascender a quien la realiza, lo interesante para un universitario es adquirir la capacidad de prestar servicios reales a quienes tenemos alrededor y a quienes vivirán después de nosotros con un trabajo intelectual bien hecho. Si se consigue esa meta se habrá logrado una de las cosas más importantes para dar sentido a una vida. Los ejemplos que hemos puesto ayudan a entender qué puede significar ese servicio, pero volveremos sobre ello en estas líneas de diversas formas.

Y, antes de pasar al siguiente asunto, traeré a colación una advertencia negativa, que desmiente una pasión nacida en el siglo XIX: no estamos en la Universidad para obtener títulos, por los diplomas. Son algo secundario, por más que para una mayoría puedan ser ahora mismo lo más, si no lo único, importante.

3. Para saber, estudiar.

Ahora bien, si me preguntaran cómo concretaría el saber que se adquiere durante la experiencia universitaria, qué se aprende en la licenciatura, en el grado, tendría que empezar por contestar con mi experiencia. Hace algún tiempo me interrogué sobre qué había aprendido durante mis años de estudiante en la Universidad. Me vinieron a la cabeza algunos contenidos concretos, más bien pocos. Frente a ellos se levantaba todo lo que he descubierto que no sabía mientras me he dedicado a seguir estudiando en los años siguientes. Es una perspectiva muy típica del profesor universitario, que es un estudiante perpetuo. Mi impresión era, pues, muy negativa: ¡no había aprendido nada o casi nada! Resultaba decepcionante, peor todavía, era descorazonador si se tenía en cuenta que ahora era profesor y, por tanto, el responsable de que los estudiantes siguieran paseando su ignorancia por nuestras aulas ¿debía resignarme a ello o abogar por el cierre de la Universidad?

La reflexión sobre mi condición de *estudiante perpetuo* me tranquilizó poco a poco y me ayudó a comprender mejor qué había sucedido y seguía sucediendo con los estudiantes y los profesores. La respuesta que he elaborado tras pensarlo con cierto detenimiento es esta: durante los estudios de grado se aprende que estudiando se pueden alcanzar soluciones originales a nuestros problemas, que el estudio es una herramienta de trabajo extraordinariamente interesante. Poco más. Pero también, nada menos.

Y con esto alcanzamos otro punto importante de nuestro acercamiento a la educación universitaria: la tarea de buscar el saber es apasionante, cuando se alcanza produce uno de los gozos más intensos que cabe experimentar, pero el camino para llegar al saber es tremendamente tedioso y exigente, se llama estudio, y solo se puede practicar con dosis abundantes de disciplina, paciencia y capacidad de sufrimiento.

Es un clásico contraponer el término estudio, que viene de *studiositas*, a la curiosidad, la *curiositas*. Estudiar significa considerar los asuntos con detenimiento, esmeradamente, con atención, circunspección, rigor y profundidad. El estudio no es mero afán de novedades, de estar informado. De ahí lo antipático que puede llegar a resultarnos. En palabras de un sabio profesor universitario de Filosofía, Antonio Millán Puelles, “La *studiositas* tiene, pues, un doble frente: el saber y el trabajo de saber, porque tan natural es el deseo del primero como la aversión al segundo”⁶. La lucha contra esa aversión y el fomento del deseo son parte importante de la tarea universitaria.

Por su lado, la *curiositas* es una realidad que entraña no pocos peligros, tal como recoge otro filósofo, esta vez alemán, Josef Pieper:

Existe una manera de ver que pervierte el primitivo sentido de la potencia visiva e introduce el desorden en todo el hombre. La finalidad de ver es aperebirse de la realidad. La concupiscencia de los ojos hace que miremos, pero no precisamente para ver lo real. San Agustín dice que la gula no tiene interés en que su víctima se sacie, sino puramente que coma y guste. Esto es exactamente lo que ocurre con la “curiosidad” y con la concupiscencia de los ojos. En su obra *Sein und Zeit* dice Heidegger: “La preocupación de esta forma de mirar no está en aprehender la realidad y vivir en ella, sino en descubrir posibilidades de abandonarse al mundo”⁷. Santo Tomás entiende la *curiositas* como una “inquietud errante del espíritu” y la incluye en la *evagatio mentis* (disipación del ánimo), que es, según él, la primogénita de la pereza (*acedia*)⁸.

La *curiositas* es, pues, un cualificado enemigo del saber que ha acompañado siempre a los hombres. En ese sentido, vivimos una época difícil, y no está de más hacerlo notar para no estar indefensos. Hace algún tiempo se publicó uno de los libros que se han hecho famosos sobre este asunto, *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?*, de Nicholas G. Carr, que contiene algunas intuiciones interesantes⁹. La tesis del autor es que nuestro modo de acceder a la información en Internet favorece, precisamente, un incremento de la *curiositas*, una inclinación a ella, a la dispersión, al cambio de tarea apenas controlado, a la precipitación y a la falta de reflexión. Todo ello atentaría contra nuestra capacidad de profundizar y, por eso, de pensar y ser originales. Según Carr, hasta las conexiones neuronales están amenazadas. Sea esto o no así, todos hemos constatado que en las nuevas oportunidades de acceso a la información de forma inmediata y casi indiscriminada habita un peligro para nuestra capacidad de trabajar y de saber. Por eso me parece que podemos concluir que uno de nuestros peligros actuales para el trabajo universitario es que debe realizarse en un medio ambiente de promoción de la superficialidad. Es un hecho, y como tal hay que considerarlo cuando hablamos de

⁶ Antonio Millán Puelles, *Obras Completas*, t. III, *La formación de la personalidad humana* (Madrid: Rialp, 1963), 317. Puede verse también Alice Ramos, “*Studiositas and Curiositas: Matters for Self-Examination*”, *Educational Horizons*, 83 (4/2005): 272-281.

⁷ Halle (1929), 172. Citado en Josef Pieper, *Las virtudes fundamentales* (Madrid: Rialp, 8ª ed., 2003), 291.

⁸ Pieper, *Las virtudes fundamentales*, 290-291.

⁹ Madrid, Taurus, 2011.

estudiar y, en el caso de los profesores, de convertir el estudio en una profesión de por vida.

4. Estudiar es escuchar

Pero vayamos al punto que he señalado como central en el paso por la Universidad ¿Cabe decir algo más concreto sobre el estudio? Pienso que sí, y lo diré con un clásico, Plutarco:

La mente no necesita ser rellena como si fuera un recipiente; más bien, como la leña, precisa de una chispa que la encienda y le dé el impulso para buscar la verdad y amarla ardientemente¹⁰.

Es decir, el saber no es trasvasable. No hay camino para que los conocimientos del sabio se *trasladen* a la mente del ignorante. El segundo tiene que andar un camino, su propio camino, para llegar a ponerse ante la verdad y aprehenderla.

Por eso cuando hablamos de transmitir el saber no estamos refiriéndonos *solo* a añadir contenidos, y es importante tenerlo presente porque este es otro error frecuente: la idea de que saber más equivale a acumular algo, o a ser capaz de repetir lo que otros han dicho. No obstante, es preciso señalar que necesitamos los contenidos. Son la leña que debe arder. Una mente vacía o llena de asuntos insustanciales o falsos, no lleva buen camino, no arderá, y menos en amor por la verdad. Así pues, puede que en los primeros compases de la formación universitaria debamos insistir en la adquisición de conocimientos básicos, en hacer acúmulo de conocimientos. Pero pronto y, si puede ser, al mismo tiempo, hemos de insistir en que se trata de mirar con detenimiento, de considerar, de contemplar, hasta llegar a pensar.

Actualizando la sentencia de Plutarco tenemos otra que nos llega de finales del siglo XIX y de un maestro de historiadores: “(...) Jacob Burckhardt les había dicho a sus alumnos que la historia carecía de método. Les dijo esta frase en italiano: *Bisogna saper leggere*, “Tenéis que saber leer”, que es tan cierta hoy, en nuestra era de las imágenes, como entonces. O quizá incluso más”¹¹.

Si no fuera porque podría resultar un resumen demasiado escueto, la sentencia de Burckhardt bastaría para resumir el contenido de estas páginas sobre la Universidad. Esa es nuestra tarea: leer, leer el mundo, comprender el mensaje que el Creador puso en él, y traducirlo, en lo posible, al lenguaje de los hombres. Y por eso es tan importante para nosotros el acto literal de leer textos de nuestros colegas, tanto de los que nos han precedido como de los contemporáneos. En ese acto de lectura —literal o figurado— pueden saltar chispas, encontrarse “puntos de ignición”, arranques de asombro,

¹⁰ Plutarco, *El arte de escuchar. De recta ratione audiendi*, XVIII, 48c. El texto griego puede consultarse en <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:greekLit:tlg0007.tlg069.perseus-grc1:48c>

Otra traducción dice: “Pues la mente no precisa, como un vaso, que se la llene, sino solamente, como la madera, necesita que se le aplique fuego por debajo que produzca impulso de búsqueda y ansia de verdad”. La idea de que la sabiduría no puede trasvasarse como se trasvasa el agua de una copa vacía a otra llena, se encuentra ya en el *Banquete*, 175d, de Platón: “Bien estaría eso, Agatón, si la sabiduría fuese tal que pudiese fluir del más lleno de nosotros al más vacío, cuando entramos en contacto mutuamente, como ocurre con el agua en las copas, que pasa por un hilo de lana de la llena a la vacía”. Es la idea socrática de que la sabiduría tiene que suscitarse en la propia alma, gracias al estímulo del maestro, que Plutarco llama *hypékkauma*: “fuego colocado debajo”. Agradecemos a Manuel Pérez López su ayuda con el texto original griego, las diferentes traducciones y la referencia a Platón.

¹¹ John Lukacs, *El futuro de la Historia* (Madrid: Turner, 2011), 19.

preguntas, o inquietudes que despiertan o hacen crecer el deseo de saber, de entender, y llevan a descubrir nuevos mundos o a ver los conocidos de forma nueva.

La superficialidad en la lectura es un ejemplo acabado, y sofisticado, de *curiositas*. Cuando se practica, solo se ve la superficie de los textos y el trabajo se reduce entonces a la elaboración de resúmenes más o menos acertados, a la mera repetición, a la copia de contenidos o, alguna vez, incluso de ideas. En definitiva, cabe una lectura sin comprensión que incluye de ordinario la introducción de nuevos errores con la garantía de no corregir los heredados ni aportar acierto alguno. Una ayuda inapreciable para esta lectura superficial es la ideología, que permite dar apariencia de discurso inteligente a la verborrea imitativa. El lenguaje políticamente correcto es un instrumento de anulación intelectual que trabaja en el sentido de la lectura superficial: garantiza el éxito lejos de todo contenido y de una seria comprensión, disfraza de lucha por el progreso la vaciedad intelectual, y puede conducir a la cumbre de las calificaciones o de los puestos académicos. De ahí lo extendido de su práctica, pero no deja de ser una penosa falsificación de limitado recorrido.

Hay otra forma de lectura peligrosa, más inteligente que la superficial que acabamos de mencionar. Es la lectura que podríamos llamar extensiva y de cita culta. Es la responsable de que haya universitarios de los que cabría decir que han “leído demasiado”. Esto puede parecer un sinsentido: acercarse al pensamiento ajeno nunca está de más, siempre enriquece. De acuerdo, pero no elimina el peligro de leer sin obtener otro beneficio que ser capaz de repetir lo escrito o dicho por los demás, o de citarlo con asombrosa erudición, sin alumbrar nada nuevo. Ya sé que la originalidad en el pensamiento es difícil y que no pocas veces está fuera de nuestro alcance. Pero cuando se lee un texto que se limita a yuxtaponer, incluso oportunamente, citas ajenas, sin comentario alguno ni declaración de cómo se entienden esas aportaciones, sin indicar al menos cierta visión crítica y alguna conclusión propia del autor del nuevo texto, no puede evitarse la impresión de estar ante un intento de imparcialidad que equivale en realidad a huir del debate intelectual y a deslizarse por la pendiente del aburrimiento. Pero la erudición florida ha tenido siempre su público, y demuestra una extensión de conocimientos que puede ser la fachada de una excelente construcción pero también la máscara de un vacío sin que sea fácil distinguirlas, en una primera aproximación.

5. Conocer es relacionarse y participar

Demos un paso más, o quizá más bien un salto de grandes dimensiones. Estudiamos para saber, pero ¿qué es saber? ¿qué es el conocimiento? ¿Es adquirir una “visión objetiva de la realidad”, o “una visión lo más objetiva posible de la realidad”? Aunque cabría decir mucho al respecto, seré directo: no pienso que lo sea. Este es otro de nuestros peligros actuales y un problema epistemológico no pequeño: la idea de que el conocimiento es tanto mejor cuanto más objetivo. Pues no. “Pero ¿no es la objetividad un ideal? Pues no: porque el propósito del conocimiento humano —y diríamos que el de la propia vida humana— no es la exactitud, ni tampoco la certeza. Es la comprensión”¹².

La idea que traigo a colación, desarrollada por John Lukacs en varios de sus libros sobre teoría de la historia, es que el conocimiento no es objetivo, ni subjetivo (que es lo mismo visto con otra perspectiva) sino personal. Dicho de otra forma, los hombres no

¹² John Lukacs, *Últimas voluntades. Memorias de un historiador* (Madrid: Turner, 2013), 13.

podemos conocer objetivamente porque no somos máquinas, no existe el conocimiento humano objetivo. Nuestro conocimiento es personal y participante. Cuando conocemos nos cambiamos y cambiamos a los demás y al mundo.

Esto no significa que el conocimiento sea confuso, como tiende a sugerirnos el prejuicio objetivista que se ha sembrado en nuestras mentes desde hace décadas, al contrario, la pretensión objetivista sí que entraña una gran confusión, lleva a confundir el conocimiento con lo real, que no es exactamente lo mismo, y a suplantarse al final la realidad por un conocimiento que la definiría mejor que ella misma. Ese conocimiento objetivo y súper real nos daría la medida de todas las cosas. Pero no hay tal, cada ser humano conoce personalmente al establecer relaciones con la realidad. Y esas relaciones son hasta cierto punto únicas: los demás establecen otras, diferentes, pero no contradictorias con la suya. Además de ser único, el ser humano no existe en soledad, participa de, y es participado por, los demás seres. El conocimiento es justamente una relación de participación con ellos. La mentalidad individualista a ultranza, unida a la pretensión objetivista, han dado lugar a una búsqueda de un conocimiento de entraña mecánica que con toda su apariencia de validez universal solo sirve para encerrarnos en ese paradigma reduccionista: nos quedaríamos en la exactitud o la certeza, pero no es ese nuestro interés cuando queremos saber. Lo que queremos es comprender, que es mucho más. Es este un asunto que merecería muchas páginas, pero no es este el lugar para dedicárselas. Sigamos adelante con nuestro propósito.

6. En libertad

Muy relacionado con la convicción del pretendido automatismo del conocimiento, contra el que acabo de protestar, está la idea de que podemos y debemos trabajar en la construcción de un sistema ideal de transmisión del conocimiento. De alguna manera se piensa que cabe una educación perfecta. De ahí proceden muchas instrucciones sobre procedimientos, realización de estadísticas, tabulación de resultados, fijación de protocolos, para llegar a la “excelencia” o a un lugar similar designado siempre con vocablos grandilocuentes.

Pues también aquí debo decir que me parece que esto no es posible. Por una razón importante y de peso: las personas solo podemos admitir como verdadero aquello que queremos admitir como tal. Tenemos la extraña y fascinante capacidad de defender como racional una cosa y su contraria sin que nada nos pueda forzar a cambiar. Todos hemos tenido en la adolescencia la experiencia de que podíamos negar el mundo exterior y atribuirlo todo a nuestro mundo interior. Dicho de otra forma, las personas no tenemos ideas, sino que primordialmente las elegimos. El conocimiento es fruto siempre de una decisión que si es verdaderamente humana, es libre. Hombres y mujeres no pueden aprender obligados. Siempre pueden negar lo que otro les diga o lo que la realidad les muestra a través de los sentidos. De ahí que sea más propio decir que elegimos ideas y no que las tenemos.

El actual menosprecio de las humanidades y la exaltación de las ciencias experimentales están contruidos sobre una falsificación que sostiene que el conocimiento de las segundas es objetivo y científico, justamente porque sus conclusiones no habrían sido elegidas, sino que vendrían impuestas por la evidencia empírica. No hay tal. Las ciencias experimentales han tomado también decisiones sobre la forma del experimento y la realización de la medida que implican una elección, un modelo, suele decirse. Su pretensión de objetividad es quimérica, y la idea de que ese sea el único conocimiento válido es una falacia reduccionista.

7. Sin seguridad

De lo anterior se deriva un importante corolario que a veces se olvida. O más bien, digámoslo sin ambages, hay un interés creciente por hacerlo olvidar por razones de marketing: toda educación es un riesgo, compartido por quienes participan en ella. No se puede garantizar que salga bien, por buenas calificaciones que se obtengan o por alto que se esté en los rankings de las instituciones educativas. No hay un método seguro para formar sabios, ni una universidad perfecta, que garantice una buena educación, un buen *resultado* (eso no quiere decir que no haya algunas tan malas que *casi* garanticen un mal resultado). Y no lo hay por todo lo que hemos dicho hasta ahora de la educación universitaria: porque el saber no es trasvasable, porque el estudio es una tarea siempre ardua, porque comprender *sucede*, no se puede provocar directa y necesariamente, porque el hombre es libre para todo, también para conocer, y porque no hacemos nada solos, sino en relación con nosotros mismos, con el resto de la realidad, con las demás personas y con Dios.

La educación es, por todo eso, un proceso no lineal e impredecible. Influyen en ella tantos factores, que no se pueden tener garantías que no sean personales, y las personas no se caracterizan por ofrecer ese tipo de seguridad. Desde luego, no afirmaré que por eso vale cualquier cosa para educar, todo lo contrario. Saber lo que no vale es un punto de partida necesario del que hemos tratado casi en cada línea de este ensayo. Pero es un saber negativo y sus conclusiones deben ser siempre modestas, flexibles y provisionales, como es todo lo que conocemos y todo lo que hacemos los hombres referido a nosotros y nuestros semejantes.

En nuestro mundo la búsqueda de seguridad es otro de los paradigmas dominantes. La seguridad en la transmisión del saber vendría garantizada por la medición objetiva de las garantías formativas de los establecimientos universitarios que, en definitiva, estarían en función de la capacidad de inversión de recursos en ellos. A mejores profesores con mejor organización y mejores métodos, mejores alumnos, hasta garantizar el resultado finalmente perfecto, o casi, para los que tengan suficientes recursos. En parte es así: las mejores universidades son también las más ricas. Pero hacer creer que eso garantiza una formación excelente no parece creíble. Siempre habrá malos alumnos en esas buenas universidades, y también algunos malos profesores. Y habrá todavía más buenos alumnos y buenos profesores en universidades con menos medios, que trabajarán de forma tanto más excelente cuanto lo hacen más contracorriente. La tabulación de los métodos no garantizará nunca los resultados como si una universidad fuera una cadena de montaje.

Continuaremos con una referencia a tres desafíos culturales que me parecen propios de nuestro tiempo.

8. ¿Dejaremos de leer libros?

Los universitarios leemos cada vez menos libros, es un hecho, aunque no sabemos cómo va a influir. Los nuevos modos de acceso a los textos, la imposición del sistema de *papers* como modo de difusión de los resultados de investigación y la facilidad de acceso a contenidos gráficos y audiovisuales contribuyen al mismo tiempo a esa tendencia. La lectura sosegada y continuada de un pensamiento estructurado en torno a un tema monográfico parece estar en retroceso.

Algunos consideran este hecho como una señal más del fin de una era, la Moderna, que nació entre otras cosas de la mano de la imprenta, de la expansión europea, de la emergencia de las burguesías urbanas y de la ciencia como la hemos entendido en

Occidente desde hace 500 años. Puede que sea así, pero eso no nos dice mucho sobre lo que puede venir a continuación. El peligro que esto tiene es que va asociado a una disminución de la atención, y debemos prestar atención al fenómeno. De ahí que parezca buena idea fomentar la lectura reposada y honda y la capacidad de decir algo a partir de ella. Eso siempre ha formado parte del quehacer universitario.

Otro mal en buena medida asociado a este fenómeno es el aumento de la burocratización: la realización de tareas y la tarea de dar cuenta de las tareas realizadas avanza de tal forma que amenaza con no dejar sitio al trabajo libre de la vida intelectual. Esto lo entienden mejor los profesores, pero también los estudiantes. El reclamo casi permanente de trabajos, la urgencia en la producción (se la llama sospechosamente así), la inflación de programaciones, la insistencia en el método más que en los contenidos, las evaluaciones y autoevaluaciones frecuentes cuando no permanentes ¿nos va a llevar a ser mejores profesores o estudiantes universitarios? ¿vamos a saber más? ¿transmitiremos mejor el saber? Tengo serias dudas sobre si hemos alcanzado la moderación debida en este asunto. Mi impresión más bien es que la deriva cuantitativa responde a la dificultad de enjuiciar acertadamente la tarea del profesor universitario. En realidad, es lógico que sea así. Por definición, un profesor universitario consolidado es alguien que ha alcanzado las fronteras del saber en su campo, al menos en algunas partes de su área de estudio, y se aventura en lo desconocido de vez en cuando para tratar de ampliar los conocimientos. Después de hacerlo vuelve, lo presenta a sus colegas y discute con ellos la validez de sus resultados. También forma a futuros colegas más jóvenes que se están iniciando en ese saber, para que alcancen donde él ha llegado y vayan más lejos todavía. Así pues ¿quién puede garantizar que ese profesor sabe suficiente y que sabe enseñar? Solo sus pares, sus colegas, y —en mucha menor medida— sus alumnos. Pero sus pares son, necesariamente, pocos, y tienen intereses que no se refieren solo al saber, eso los hace potencialmente parciales y muy dependientes de su parecer personal. Si ese pequeño grupo se corrompe o deteriora, si se deja llevar por los celos o la envidia más que por el amor a la verdad y el afán de prestar un servicio a otros, inevitablemente se corromperá y deteriorará la disciplina que cultivan, nadie podrá salvarla de la traición de quienes deberían cultivarla. La reacción cuantitativa pretende que se sustituya el juicio de otros colegas por el recuento cuantitativo de juicios de colegas formulados en la publicación de artículos y en menor medida de libros. En teoría puede funcionar. En la práctica el sistema de publicaciones con revisión por pares tiene los mismos defectos que cualquier juicio entre colegas, con el añadido del sesgo de la publicación y los intereses económicos de las editoriales. No existe solución fácil a este desafío, ni tampoco una solución automática. Repitémoslo, el saber humano es libre. Y fruto de la libertad es también nuestro saber sobre los sabios o quienes pretenden serlo.

9. ¿Impondremos la justicia y la igualdad?

El segundo desafío tiene que ver con una moda cultural. Vivimos un tiempo de lucha por la igualdad y la justicia, pero con frecuencia no por la verdad. Esto es en parte producto de la convicción arraigada en algunos de que la verdad no puede alcanzarse. Vamos a dejarlo ahí de momento, y voy a servirme del resumen de Lukacs sobre este problema para enunciar el problema:

...el objetivo de la ley tiene muy poco que ver (a veces, nada) con la verdad: su objetivo es hacer justicia o, mejor dicho, proteger contra la injusticia. Y la justicia pertenece a un orden menor que la verdad (y la mentira está por debajo de la injusticia. Todas las

parábolas de Jesucristo enseñaban a buscar la verdad, no la justicia). El acto de administrar justicia, aunque sea con la mejor intención de corregir la injusticia, puede tener que pasar por alto e incluso hacer caso omiso de la verdad durante el proceso judicial. Las personas viven y pueden vivir con la injusticia, pero yerran cuando deciden vivir en la mentira. No es necesario seguir argumentando esto, excepto para que nos demos cuenta de que las diferencias entre la propagación de la justicia y la prevalencia de la mentira son muy extensas hoy, al final de la llamada Era Moderna. Los gobiernos de muchos Estados y todo tipo de instituciones legales afirman dedicarse a reducir las injusticias: de la esclavitud, la explotación de diversos tipos o la discriminación racial y sexual, etc. Sin embargo, no muchos son conscientes de que la búsqueda indiscriminada de justicia puede llevarnos a extremos poco cuerdos; de hecho, puede arrasar gran parte del mundo. (Considérense algunas de las técnicas atroces utilizadas en las guerras recientes; o el carácter puritano y tan estadounidense del capitán Ahab de *Moby Dick* y su triste destino)¹³.

Si se admite lo que apunta el historiador norteamericano, eso lleva a preguntarse si nuestro empeño por hacer triunfar la igualdad y la justicia no se está haciendo a costa de la verdad. La imposición del lenguaje políticamente correcto y de las medidas antidiscriminación parecen dejar claro que así es en no pocos casos, y eso afecta al núcleo de la tarea universitaria.

Otra cuestión relativa a verdad y vida universitaria tiene más años de recorrido pero no menos importancia. Me refiero a la hipocresía, al hábito de guardar las apariencias y a la falta de autenticidad. Ya en el siglo XIX John Henry Newman se refería a ella cuando hablaba de que la Universidad, la buena Universidad, más que ayudar a acumular conocimientos debía conseguir formar caballeros de mente abierta, capaces de mirar el mundo, preguntarse por sus problemas, y buscar en sus cabezas, con su trabajo intelectual y en colaboración con sus iguales, mejores soluciones para superarlos. Era la finalidad de la “educación liberal” que él defendía. Un peligro en esa universidad liberal era que los que la vivían aprendieran a simular ese señorío, ese interés y esa búsqueda desinteresada de soluciones mientras buscaban su cómodo interés por mantenerse arriba y llevar una vida cómoda. Y podían hacerlo sin problema, porque el saber no garantiza la calidad moral: “El saber es una cosa, y la virtud es otra. El buen sentido no es la conciencia, los buenos modos no son la humildad, ni la amplitud y acierto de las ideas equivalen a la fe. La filosofía [entiéndase, el conocimiento], por ilustrada y profunda que sea, no proporciona dominio sobre las pasiones, ni motivos influyentes, ni principios vivificadores.”¹⁴

El crecimiento del conocimiento, o de la ciencia como gusta decir ahora, no es garantía de solución de nuestros problemas morales como a veces se pretende. Y cuando se quiere forzar que lo sea, se camina hacia la incentivación de la hipocresía, el peor de los vicios.

10. El clima: la amistad.

El tercer desafío tiene un carácter más existencial y puede parecer alejado de las necesidades universitarias, de los requisitos para hacer de verdad Universidad. Desde luego, resultará escandaloso para los fanáticos de la medida puramente cuantitativa y las soluciones impersonales. Comencé a pensar en él hace años, cuando oí a un colega

¹³ Lukacs, *El futuro de la historia*, 136-137.

¹⁴ John Henry Newman, *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria* (Pamplona: Eunsa, 1996), 140.

relatar una anécdota que tenía por protagonista a un catedrático algo excéntrico, como tienen o tenían fama de ser todos los de su categoría. Ese ya viejo profesor afirmaba que para hacer la Universidad era imprescindible la amistad. Pensé inicialmente que se trataba de una consideración tan bienintencionada como poco realista, una especie de moralina decorativa sin mucho sentido. Al fin y al cabo, todos los que trabajamos en una universidad hemos sido testigos de numerosos enfrentamientos, de celotipias, de divisiones que surcan departamentos y facultades, que enfrentan escuelas enteras, que a veces bloquean la más elemental capacidad de escuchar lo que dicen otros. Hemos visto, desgraciadamente, cómo los intereses personales se disfrazaban de interés por el conocimiento y cómo mientras se reivindicaba la justicia se cometían injusticias innombrables, muchas veces con guante blanco, pero no con menos crueldad ¿cómo no dar la razón a Newman y distinguir cuidadosamente el saber y la virtud? De modo que, inicialmente, me incliné por no dar la razón al dicho del viejo colega.

Sin embargo, andando el tiempo comencé a ver el problema desde otro ángulo. La necesidad de discutir las propias conclusiones con otros académicos y de buscar su parecer para corregir los propios errores es una evidencia fundamental, para todo universitario, pero quizá especialmente para los que nos dedicamos a las Humanidades: es nuestra “experimentación”, ahí ponemos a prueba los resultados. Sin ella, no hay mejora posible y afianzamiento de las conclusiones. Pero no es posible comparecer ante los demás con ánimo abierto si uno no confía en ellos. Si lo que se tiene delante son adversarios o ánimos hostiles, más vale esconder los posibles errores. Si los detectaran los emplearían para hacernos daño, no para ayudarnos a superarnos. Cabría extraer de ahí un beneficio, pero por vía tan dolorosa que difícilmente la andaremos. Incluso la indiferencia es mal clima para compartir nada ¿qué cabe esperar de una fría y distante consideración? No gran cosa a decir verdad. Para que alguien aporte algo serio a nuestro trabajo hace falta un cierto afecto, cierta amistad. Es lo que dejan ver esas páginas de agradecimientos que abren algunos libros, especialmente en el ámbito anglosajón. Pero es, sobre todo, la experiencia de todos nosotros: si hemos llegado a crecer en conocimiento y a hacer algo de provecho en la Universidad es porque hemos tenido amigos que nos han atendido, nos han escuchado, nos han corregido y nos han sostenido en los momentos de exaltación y, sobre todo, de dificultad. Podemos aprender de todos, pero aprendemos, sobre todo, de los verdaderos amigos. El clima de la amistad favorece el crecimiento del conocimiento y permite un intercambio de ideas que de otra forma es muy difícil, si no imposible.

Así pues, doy la razón al excéntrico y para mí anónimo colega: la amistad es un medio que facilita que crezca el saber y, si falta, lo dificulta. Es una extraña e interesante realidad que dice mucho de qué es el saber, qué es la amistad y qué son los seres humanos. Uno de los factores que me ayudó a entenderlo así es un sucedido que se cuenta de una mujer albanesa (o macedonia) de gran profundidad de espíritu, Agnes Gonxha Bojaxhiu, más conocida como la Madre Teresa de Calcuta, Premio Nobel de la Paz. En 1979, un grupo de profesores norteamericanos le pidió:

- Por favor, díganos algo que pueda ayudarnos en nuestra vida.
- La Madre, pronto oficialmente santa, se limitó a contestar:
- Sonrían. Lo digo completamente en serio¹⁵.

¹⁵ Julio Eugui, *Mil anécdotas de virtudes* (Madrid: Rialp, 2004), 20.

Por lo que he dicho antes, no es un consejo menor. Es un requisito básico para hacer posible que crezca el clima de amistad que tanto necesitamos. Es un recurso que parece barato y que, sin embargo, en los países más ricos resulta, desgraciadamente, cada vez más escaso.

Conclusión

Volvamos al punto de partida, a la cuestión de la necesidad de ir a las fuentes y hacer las preguntas pertinentes para crecer en saber. Podemos hacerlo bien o hacerlo mal. Está en nuestra mano. Tenemos la suerte de que nunca estaremos aislados en la tarea, una tarea que se llama estudiar y que consiste, sobre todo, en saber leer, en hacerlo de tal forma que salte alguna chispa que encienda nuestra mente en el amor por la verdad. Si lo hacemos con ánimo amigable, tenazmente, rectificando siempre que sea preciso, podremos contribuir a la continuidad y a la mejora de nuestra centenaria institución, la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Brosset, Thomas, “Léon-Robert de L’Astran, celui qui n’a jamais existé”, *Sud Ouest*, 7/6/2010, <http://www.sudouest.fr/2010/06/07/leon-robert-de-l-astran-celui-qui-n-a-jamais-existe-110539-7.php> (consultado en octubre 2015).
- Eugui, Julio. *Mil anécdotas de virtudes*. Madrid: Rialp, 2004.
- Fréour, Pauline, “Ségolène Royal tombe dans le piège de Wikipédia”, *Le Figaro*, 8/6/2010, <http://www.lefigaro.fr/politique/2010/06/08/01002-20100608ARTFIG00346-segolene-royal-tombe-dans-le-piege-de-wikipedia.php> (consultado en octubre 2015).
- G. Carr, Nicholas. *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?*. Madrid: Taurus, 2011.
- Lukacs, John. *El futuro de la Historia*. Madrid: Turner, 2011.
- Lukacs, John. *Últimas voluntades. Memorias de un historiador*. Madrid: Turner, 2013.
- Millán Puelles, Antonio. *Obras Completas*, t. III, *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp, 1963.
- Newman, John Henry. *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: Eunsa, 1996.
- Nobel Prize, “The Nobel Prize in Physics 2010”, Nobelprize.org. Nobel Media AB 2014. http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/2010/ (consultado en octubre de 2015).
- Pieper, Josef, *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp, 8ª ed., 2003.
- Platon, *El banquete* [ca.385-370 a. C.]
- Plutarco, *El arte de escuchar. De recta ratione audiendi* [ca. 90-117 d.C.]
- Ramos, Alice. “Studiositas and Curiositas: Matters for Self-Examination”, *Educational Horizons*, 83 (4/2005): 272-281.
- Sage, Adam, “Ségolène Royal and Wikipedia duped by tale of anti slavery activist”, *The Times*, 9/6/2010, <http://www.thetimes.co.uk/tto/news/world/europe/article2547291.ece> (consultado en octubre 2015).
- Suárez, Elisabeth, “Cómo ganar un nobel con 36 años”, *El Mundo*, suplemento *Eureka*, 10/10/2010, p. 7.

Documentos Core Curriculum, n.2, 2018.

ISBN: 978-84-8081-582-6

Cómo citar este artículo: Pérez López, Pablo. “La educación y la chispa”.

Documentos Core Curriculum, 2 (2018) URL: <http://hdl.handle.net/10171/49509>



Los Documentos Core Curriculum se publican bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NonComercial-SinObraderivada 3.0 España.