

MIGUEL GIUSTI / PEPI PATRÓN (editores)

EL FUTURO DE LAS HUMANIDADES

Las humanidades del futuro

Capítulo 14



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

El futuro de las humanidades, las humanidades del futuro
Miguel Giusti y Pepi Patrón (editores)

© Miguel Giusti y Pepi Patrón, 2010

De esta edición:

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diseño, diagramación, corrección de estilo
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición: agosto de 2010

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010-10828

ISBN: 978-9972-42-936-1

Registro del Proyecto Editorial: 31501361000410

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL: LA IMPORTANCIA DE LAS HUMANIDADES

Martha Nussbaum
Universidad de Chicago

«Podemos volvernos poderosos por medio del conocimiento, pero logramos completitud por medio de la empatía¹ [...] Pero encontramos que esta educación de la empatía no solamente es sistemáticamente ignorada en las escuelas, sino que es severamente reprimida».
Rabindranath Tagore, *Mi escuela* (1916)

«El logro viene a denotar el tipo de cosa que una máquina bien planeada puede hacer mejor que un ser humano, y el efecto principal de la educación, el lograr una vida rica en significado, se deja de lado en el camino».
John Dewey, *Democracia y educación*

Vivimos en un mundo de sorprendentes desigualdades, en el cual la esperanza de vida al nacer del ciudadano promedio de las naciones ricas en el mundo en desarrollo es más del doble que la de los niños nacidos en el África subsahariana; un mundo en el cual el PBI *per capita* de la nación más rica es \$34 320 dólares y el de la nación más pobre \$470. Un mundo en el cual el índice de alfabetismo adulto en todas las naciones más ricas es cercano al 100%, mientras que en 24 naciones el índice de alfabetismo adulto está por debajo del 50%; un mundo en el que las oportunidades están desigualmente distribuidas no solo por el azar del nacimiento, sino también por el género, la raza, la etnicidad y la religión correspondientes al nacimiento de cada uno. El orden mundial en el que actualmente habitamos no es justo. ¿Cómo estamos educando a los niños para afrontar el reto de crear un orden mundial decente en el futuro?

Por supuesto, lo que primero tiene que ocurrir necesariamente es que se dé algún tipo de educación a los niños. Incluso en naciones con extensos sistemas gubernamentales de educación, la población rural pobre está con frecuencia completamente descuidada. Un estudio hecho por la Fundación Pratichi de Amartya Sen en Bengala Occidental, en diversos distritos rurales, encontró un 20% de absentismo de los

¹ N. de los T.: a lo largo del texto, traducimos *sympathy* por empatía y *sympathetic imagination* por imaginación empática. Ello a pesar de que en inglés existe la distinción entre *sympathy* y *empathy*, estando el primer término asociado a la compasión.

maestros y también un alto índice de absentismo estudiantil —junto con edificios e instalaciones abismalmente pobres—. Incluso cuando los maestros se presentan, frecuentemente no enseñan en el aula, puesto que existe una lucrativa práctica de «tutoría privada» que les promete un ingreso adicional si guardan conocimiento para sí durante las horas de clase, pero lo reparten en pequeñas porciones fuera del horario escolar en sesiones privadas en las casas de los estudiantes más ricos, permitiendo por tanto que estos estudiantes obtengan mejores notas en exámenes competitivos. Esta, entonces, es la primera y más obvia crisis educativa que nuestro mundo está enfrentando actualmente, en nuestro intento de producir ciudadanos del mundo que puedan resolver los problemas de la pobreza global y la desigualdad.

Comprensiblemente, muchas discusiones sobre la educación para la ciudadanía democrática se centran en estas cuestiones básicas, midiendo el progreso de una nación por los índices de alfabetismo y otras habilidades esenciales. Sin embargo, hay algo más por lo que debemos preocuparnos: el contenido de la educación y la pedagogía con la que se imparte. Creo que todas las democracias modernas están enfrentando una segunda crisis educativa, producida por el afán de lucro en el mercado global. Ya que muchas naciones en desarrollo conciben a su prosperidad como vinculada a logros técnicos y el aprendizaje de habilidades para el mercado, una nueva concepción de la educación se ha vuelto dominante alrededor del mundo, y esta supone un grave peligro para la democracia. En esta nueva concepción, la educación es técnica, de hecho mecanicista, propensa a la alimentación por la fuerza y a la regurgitación, y suspicaz frente a la mente crítica e independiente. Ella trata acerca de la implantación de habilidades útiles que llevarán en última instancia al enriquecimiento tanto personal como nacional. Debe por ello centrarse en estas habilidades técnicas y en el aprendizaje memorístico de cualquier información histórica o política que sea estrictamente necesaria para desplegarlas de formas provechosas. Como John Dewey escribió alguna vez sobre las escuelas que conocía, «el logro viene a denotar el tipo de cosa que una máquina bien planeada puede hacer mejor que un ser humano». Al mismo tiempo, en la India, en vísperas de la Primera Guerra Mundial, Rabindranath Tagore también observó que la globalización de la economía estaba llevando a un desbalance educacional, «oscureciendo [nuestro] lado humano bajo la sombra de una organización des-almada».

La segunda crisis educativa

Considérense los siguientes cuatro ejemplos que ilustran, de maneras distintas, una profunda crisis en la educación que hoy nos confronta, pese a que nosotros aún no la hayamos afrontado. Todos ellos ilustran la crisis tanto en la educación como en la

ciudadanía a la que ambos Tagore y Dewey aluden, una crisis que era ya profunda durante la época en que ellos vivieron, en la que reaccionaban ante la Primera Guerra Mundial. Esta se ha vuelto todavía más profunda a principios del siglo XXI.

1. Es un caluroso marzo en Delhi, en el año 2003. Estoy asistiendo a un muy impresionante congreso de alto nivel sobre el pluralismo y la democracia india en la JNU². Gran parte del congreso se ocupa de asuntos educativos. Todas las ponencias sobre educación se concentran en el contenido de los libros de texto nacionales obligatorios, que deben ser memorizados y regurgitados en los exámenes. La derecha india, todavía en el poder, ha estado presionando por un contenido que apoye su visión de la historia de la India, introduciendo nuevos libros de texto del NCERT³ para ese propósito. Los anfitriones del congreso, todos oponentes de los objetivos de la BJP⁴, protestan contra este objetivo y proponen libros de texto con un contenido distinto, más nehruviano. Pero nadie menciona a los niños: la atmósfera estupidizante del aprendizaje memorístico en las aulas, la ausencia de pensamiento crítico y de cualquier cultivo de la imaginación. Tagore escribió una fábula titulada «El entrenamiento del loro», en la cual mucha gente inteligente discute sobre cómo educar a un loro, preparando para ello una jaula finamente adornada y muchos libros de texto lujosos. Nadie nota que en el camino el ave ha muerto. El debate educativo en la JNU, típico de gran parte del debate más amplio en la India, me recuerda esta historia de manera incomoda⁵.
2. En otoño del año 2006, el Departamento de Educación de los Estados Unidos emite su reporte acerca del estado de la educación superior en la nación. El reporte se centra enteramente en la educación para la ganancia económica nacional, para el lucro en el mercado global. Se ocupa de las deficiencias percibidas en la ciencia, la tecnología y la ingeniería –ni siquiera en la investigación científica básica en estas áreas, sino solo en el aprendizaje altamente aplicado, aprendizaje que puede generar rápidamente estrategias para producir ganancias. El pensamiento crítico, las humanidades y las artes, tan importantes para una decente ciudadanía global, no son mencionados, y la sugerencia del reporte es que estaría perfectamente bien si se permitiese que estas habilidades se marchiten, a favor de disciplinas más útiles.

² N. de los T.: Universidad Jawaharlal Nehru.

³ N. de los T.: Consejo Nacional de Investigación y Entrenamiento Educativo de la India.

⁴ N. de los T.: Partido Bharatiya Janata.

⁵ Véase mi discusión sobre la situación de la India en «Freedom from dead habit», en: *The Little Magazine*, vol. 6 (2005), también publicada en el anuario de Jamia Milia Islamia, Nueva Delhi.

- 3 Es un noviembre sorprendentemente cálido en Chicago, en el año 2005, y atravieso el Midway hacia el Lab School⁶, la escuela en la que John Dewey condujo sus innovadores experimentos en la reforma de educación democrática. Los profesores están participando de un retiro, y se me ha pedido que me dirija a ellos en relación al tema de la educación para la ciudadanía democrática, algo que emprendo con algún temor, pues estoy segura de que todos ellos saben mucho más que yo sobre este tema. Mientras defiendo el legado de Dewey, concentrándome particularmente en la imaginación empática, y los introduzco a los muy similares escritos de Tagore, descubro que no estoy donde pensé que estaba, a salvo en la casa de las ideas de Dewey. Estoy en un campo de batalla, en el cual los profesores que aún se enorgullecen de estimular a los niños a cuestionar, criticar e imaginar son una minoría en combate, cada vez más opacados por otros profesores, y especialmente por padres adinerados, resueltos a que se obtengan resultados mensurables de naturaleza técnica que ayuden a producir éxito financiero. Cuando presento lo que consideraba una versión muy banal de la visión de Dewey, hay una profunda emoción, como si hubiese mencionado algo precioso que está siendo arrebatado.
4. En otoño del año 2007, el gobierno alemán emite su nuevo *ranking* de universidades alemanas. Este *ranking*, un ejercicio sin precedentes, determinará substancialmente qué universidades obtendrán financiamiento adicional para mejorar sus programas de posgrado. Para sorpresa de la mayoría, universidades altamente distinguidas en los ámbitos de la filosofía, la literatura y otras disciplinas humanísticas no logran ingresar al grupo superior, que está constituido por tres universidades distinguidas en tecnología (dos de las cuales están más o menos enteramente dedicadas a la ciencia y la tecnología, sin componente humanístico). Como miembro del consejo consultivo de la Universidad de Heidelberg, una de las instituciones sorprendidas por hallarse degradada, puedo decirles lo que este *ranking* significa allí para las humanidades: significa que los poderes vigentes están en una carrera con miras a cercenar el presupuesto de las humanidades y fortalecer áreas que presumiblemente los lleven a la victoria en la próxima competición.

Vivimos en un mundo dominado por el afán de lucro. El afán de lucro sugiere a los preocupados políticos de muchas naciones que la ciencia y la tecnología son de importancia crucial para la salud futura de sus naciones. No tengo ninguna objeción contra la buena educación científica y técnica, y no deseo sugerir que las naciones

⁶ N. de los T.: institución educativa afiliada a la Universidad de Chicago, situada en las proximidades del parque llamado Midway Plaisance.

deben dejar de intentar mejorar en este aspecto. Mi preocupación es que otras habilidades, igualmente cruciales, se encuentran en riesgo de perderse en la ráfaga competitiva; habilidades cruciales para la salud de cualquier democracia a nivel interno, y para la creación de una cultura mundial decente. Estas habilidades están asociadas con las humanidades y las artes: la habilidad de pensar de manera crítica; la habilidad de trascender lealtades locales y aproximarse a los problemas mundiales como un «ciudadano del mundo»; y, finalmente, la habilidad de imaginar de manera empática los problemas de otra persona. Dado que Tagore en la India y John Dewey en los Estados Unidos estuvieron entre los pensadores filosóficos más importantes que se ocuparon de estas habilidades, desarrollaré mi propuesta apoyándome en sus escritos y sus prácticas educativas. (Ambos fundaron escuelas aproximadamente al mismo tiempo, en 1905, en lugares muy diferentes: Bengala Occidental rural en el caso de Tagore, Chicago en el caso de Dewey. Pese a que las escuelas diferían de manera superficial —obviamente Dewey no podía dictar clases frecuentemente al aire libre, lo que era una práctica habitual en la escuela de Tagore—, ambas surgieron de un espíritu común de compromiso con la activación de la indagadora e inquisitiva mente infantil, y para la humanización de una educación que ambos hombres veían como cada vez más dominada por el afán de lucro y, por tanto, por las fuerzas impersonales de lo que Tagore llamó «organización des-almada»).

Tres habilidades

Permítaseme empezar perfilando tres habilidades que son, desde mi punto de vista, cruciales para la ciudadanía en una sociedad democrática pluralista que es parte de un mundo interconectado. Puesto que he escrito un libro sobre este tema⁷, simplemente lo resumiré, conectando en cada caso mis pensamientos con las ideas y práctica de Tagore —para luego volver a la crisis actual—. En mi libro, me concentré en la educación liberal en colegios universitarios (*colleges*) y universidades, pero siempre me ha parecido que estos valores necesitan ser cultivados apropiadamente por la educación primaria y secundaria, las cuales son el objeto central de Tagore y Dewey. Los colegios universitarios no llegarán muy lejos, a menos que los estudiantes hayan empezado mucho antes.

Tres valores, propongo, son cruciales para la ciudadanía en una nación y un mundo como este. El primero es la capacidad para la autocrítica socrática y el pensamiento crítico acerca de las propias tradiciones. Pese a que algunos padres puedan

⁷ Nussbaum, Martha, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge: Harvard University Press, 1997.

objetar este tipo de enseñanza, como siempre lo han hecho desde la época de Sócrates, quien perdió la vida bajo el cargo de «corromper a la juventud», les podemos ofrecer la respuesta del mismo Sócrates: la democracia necesita de ciudadanos que puedan pensar por sí mismos, en lugar de someterse a la autoridad; que puedan razonar conjuntamente acerca de sus elecciones, en lugar de simplemente intercambiar afirmaciones y contra-afirmaciones. Sócrates, apropiadamente, se comparó a sí mismo con un tábano en el lomo de un caballo noble pero indolente: él estaba despertando a la democracia, de modo que esta condujese sus asuntos de manera más responsable.

Aunque Tagore no estaba pensando explícitamente, al principio, en los requisitos de la democracia, él estuvo animado a lo largo de su vida por un odio a la muerta convención y por un amor al pensamiento independiente. La mayor parte de la educación, dijo él, es «un mero método de disciplina que se rehúsa a tomar en cuenta al individuo [...] una manufactura especialmente diseñada para producir mecánicamente resultados uniformes»⁸. En Santiniketan, en contraste, la independencia de mente y el cuestionamiento de la convención eran fuertemente promovidos. Los estudiantes eran motivados a deliberar acerca de las decisiones que gobernaban su vida diaria y a tomar la iniciativa para organizar reuniones. Los sílabos describen la escuela, repetidamente, como una comunidad auto-gobernada en la cual los niños son motivados a buscar confianza intelectual en ellos mismos y libertad. Tagore buscó constantemente cultivar las facultades críticas. En un sílabo, escribe: «La mente recibirá sus impresiones [...] a través de la entera libertad otorgada para la indagación y la experiencia y al mismo tiempo será estimulada a pensar por sí misma [...] Nuestra mente no obtiene verdadera libertad por la adquisición de materiales para el conocimiento y la posesión de las ideas de otras personas, sino por la formación de sus propios criterios de juicio y la producción de sus propios pensamientos»⁹. Un mecanismo que Tagore utilizó para estimular el cuestionamiento socrático fueron los juegos de roles: los niños eran invitados a salir de su propio punto de vista y situarse en el de otra persona. Esto les daba la libertad para experimentar con otras posturas intelectuales y comprenderlas desde dentro¹⁰.

Dewey conectaba explícitamente la importancia del pensamiento crítico con la salud de la democracia. La democracia, subrayaba, «es más que una forma de gobierno; es en primer lugar un modo de vida asociada, de experiencia comunicativa conjunta»¹¹. Una sociedad que llegue a superar las barreras tradicionales de la raza,

⁸ «My School», en: *Personality*, London: Macmillan, 1917. Compárese a «To Teachers», en: *A Tagore Reader*, edición de Amiya Chakravarty, Boston: Beacon Press, 1961, pp. 213-17.

⁹ O'Connell, Kathleen, *Rabindranath Tagore: The Poet as Educator*, Calcutta: Visva-Bharati, 2002, p. 146.

¹⁰ O'Connell, 147. *Ibid.*, p. 147

¹¹ Dewey, John, *Democracy and Education*, Nueva York: MacMillan, 1916, p. 87.

la clase y la riqueza debe «asegurarse de que sus miembros sean educados para la iniciativa personal y la adaptabilidad»¹². La crítica de las costumbres, que Dewey veía como yaciendo en el corazón de la democracia desde su inicio en la antigua Atenas, es un eje de esta formación de ciudadanos¹³. En la antigua Atenas, «la costumbre y las creencias tradicionales mantenían a los hombres relacionados»¹⁴. Las personas eran llevadas a pensar socráticamente, enfocándose en la argumentación racional, por la evidente inadecuación de la tradición para la vida democrática¹⁵. La educación, entonces y ahora, debe apoyar «la lucha de la razón por su legítima supremacía»¹⁶.

Para ambos, Dewey y Tagore, enfocarse en el pensamiento crítico representaba una necesidad urgente, puesto que vieron en los nacionalismos emergentes una fuerza perniciosa que estaba amenazando con eclipsar el pensamiento independiente. Aquí me enfocaré solo en *Nacionalismo* de Tagore, pero Dewey tenía preocupaciones similares. Tagore estaba horrorizado por el nacionalismo europeo, porque vio que la burocratización de la vida social y el implacable carácter maquinal de los estados modernos había amainado las imaginaciones morales de las personas, llevándolas a la aquiescencia a las atrocidades sin resquicio de remordimiento en sus conciencias. Había, él creía, varias razones para este declive. En primer lugar, el nacionalismo moderno conduce, de manera característica, muchos de sus asuntos a distancia. Pero cuando la gente está lejos, es más fácil ignorar su humanidad, llevando a cabo políticas «sin resquicio de piedad o responsabilidad moral»¹⁷. En ese sentido, la idea misma de nación es un poderoso «anestésico»¹⁸. Esta mala tendencia es resultado de los aspectos burocráticos de la vida nacional, que obscurecen el «lado humano [de la gente] bajo la sombra de una organización des-almada»¹⁹. Repetidamente compara a las naciones con máquinas: están organizadas de tal manera que se conducen a sí mismas más o menos sin la conciencia individual.

Un segundo problema, relacionado con el anterior, es que la nación moderna es un vehículo útil para proyectos ambiciosos y codiciosos. «Es meramente un asunto de poder, no de ideales humanos»²⁰. Incluso, Tagore define el patriotismo como «la torre

¹² *Ibid.*, p. 84.

¹³ Véase *ibid.*, pp. 251-252, 264-265.

¹⁴ *Ibid.*, p. 252.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 264-265.

¹⁶ *Ibid.*, p. 252.

¹⁷ Tagore, Rabindranath, *Nationalism*, Londres: MacMillan, 1976, p. 17.

¹⁸ *Ibid.*, p. 47.

¹⁹ *Ibid.*, p. 20.

²⁰ *Ibid.*, p. 13.

del egoísmo nacional»²¹. Algunos de estos proyectos son comerciales, otros bélicos; Tagore muestra el mismo escepticismo ante ambos. En lo que concierne a proyectos de enriquecimiento por medio del comercio, él escribe: «Este comercialismo, con su barbaridad de feas decoraciones, es una terrible amenaza para toda la humanidad, puesto que está poniendo el ideal de poder por encima del de la perfección»²². En *La religión del hombre*, su crítica del comercialismo es todavía más punzante: «El hombre está construyendo su jaula, desarrollando rápidamente su parasitismo del monstruo Cosa, al cual permite que lo envuelva por todos lados»²³.

Tagore no se oponía en lo más mínimo a la investigación y al desarrollo científico. Tanto en *Nacionalismo* como en *La religión del hombre* propone, sin embargo, que la ciencia es adecuada en tanto medio para el alma humana, pero altamente peligrosa cuando toma el control. La ciencia no toca las profundidades del alma²⁴. Si se le permite fijar fines sin la guía del alma críticamente educada, es probable que fije fines malos y deshumanizantes.

Por todas estas razones, luego, cualquier nación en formación debe apoyarse en las humanidades para desarrollar las facultades críticas de sus ciudadanos, que pueden por sí solas mantener a la burocracia y a la ciencia en su lugar apropiado, asegurándose de que proyectos ambiciosos y belicosos sean sometidos a un devastador escrutinio racional. La independencia de pensamiento es de suma importancia si el mundo no ha de ser llevado de cabeza a la destrucción. En una conferencia suya en Japón en 1917, Tagore habla de un «suicidio gradual a través del encogimiento del alma»²⁵, observando que cada vez más gente se presta a ser usada como parte de una máquina gigantesca, para llevar a cabo los proyectos del poder nacional. Solamente una robusta cultura pública crítica podría ponerle fin a esta nociva tendencia.

Tagore está en lo cierto: nuestro mundo está de hecho en peligro de suicidio por «encogimiento del alma», y un motivo para el encogimiento es la ausencia de un robusto debate democrático. El debate público en las grandes democracias tiene a veces la independencia de mente que Tagore buscaba. Muy a menudo, sin embargo, es simplemente una puesta en escena de afirmaciones y contra-afirmaciones, con poca curiosidad genuina acerca de las posiciones del otro, con poco respeto por el disenso y poca libertad de pensamiento. La gente habituada al pensamiento de grupo es especialmente propensa a ser una dócil herramienta de políticos con objetivos nocivos —como lo mostró mi estudio sobre la violencia en Gujarat, India: no es

²¹ *Ibid.*, p. 94.

²² *Ibid.*, p. 129.

²³ Tagore, Rabindranath, *The Religion of Man*, Monkfish Press, 2004, p. 141.

²⁴ *Ibid.*, p. 78.

²⁵ Tagore, Rabindranath, *Nationalism*, p. 80.

irrelevante que las escuelas de Gujarat sean notorias por su carencia extrema de pensamiento crítico—.

La segunda habilidad clave del ciudadano democrático moderno, a mi parecer, es la habilidad de verse a uno mismo como un miembro de una nación y un mundo heterogéneos, comprendiendo algo de la historia y el carácter de los distintos grupos que allí habitan. Una preocupación importante, tanto para Dewey como para Tagore, fue la crisis de la Primera Guerra Mundial, y ambos pensaron que un propósito central de la educación era cultivar un tipo cooperativo de ciudadano mundial que sea capaz de superar las animosidades entre naciones que se encontraban destrozando su mundo —y, de una manera estrechamente relacionada, superar también los problemas de violencia étnica, racial y religiosa en el interior de cada nación—. En el trabajo tardío de Tagore, *La religión del hombre*, presentado como conferencias en Inglaterra cuando el fascismo empezaba a diseminarse sobre Europa, él extiende su análisis al escenario mundial, sosteniendo que las naciones del mundo se encuentran ahora cara a cara, y solamente pueden evitar el cataclismo si aprenden a comprenderse la una a la otra y a perseguir, cooperativamente, el futuro de la humanidad como un todo.

La escuela de Tagore desarrollaba estrategias para lograr progresos en relación a problemas sociales de castas y religión, educando a los niños acerca de las tradiciones del otro. Los festivales celebraban la amistad entre hindúes y musulmanes²⁶, y los niños aprendían con frecuencia acerca de otras costumbres por medio de la realización de los festivales de las distintas religiones²⁷. El esfuerzo siempre fue el de enraizar la educación del estudiante en lo local, dándole a cada uno de ellos un dominio firme del lenguaje y las tradiciones bengalíes, para luego expandir sus horizontes de modo que puedan abrazar lo más distante.

La educación de los niños mayores extendía este objetivo educacional al plano global. Un prospecto de 1929 estipula:

[...] se espera que los estudiantes del colegio universitario (*college students*) se familiaricen con el funcionamiento de las instituciones existentes y los nuevos movimientos inaugurados en los diversos países del mundo para el mejoramiento de la condición social de las masas. También se les exige emprender un estudio de organizaciones internacionales para que su punto de vista se pueda ajustar mejor a las necesidades de paz²⁸.

²⁶ O'Connell, p. 148. [O'Connell, *o. c.*, p. 148]

²⁷ Sen, Amita, *Joy in All Work*, traducción de Ananda Sarbakaje, Kolkata: Bookfront, 1995.

²⁸ O'Connell, p. 148. [O'Connell, *o. c.*]

Hoy, dada la naturaleza de la interdependencia global, y dado el hecho de que muchas de nuestras interacciones como ciudadanos globales están mediadas por las empobrecidas normas del intercambio mercantil, necesitamos esta segunda habilidad más que nunca. En mi libro *El cultivo de la humanidad*, sostengo que todos los jóvenes ciudadanos deben aprender los rudimentos de la historia universal y deben lograr una comprensión rica y no estereotipada de las grandes religiones mundiales, y luego deben aprender cómo investigar de manera más profunda al menos una tradición ajena, adquiriendo de este modo herramientas que puedan más tarde ser usadas en algún otro lugar. Al mismo tiempo, deben aprender acerca de las tradiciones principales, mayoritarias y minoritarias, que existen al interior de su propia nación, concentrándose en la comprensión de cómo las diferencias religiosas, raciales y de género han estado asociadas con oportunidades diferenciales de vida.

La tercera habilidad del ciudadano, estrechamente relacionada con las dos primeras, puede ser llamada la imaginación narrativa. Esto significa la habilidad de pensar cómo sería estar en los zapatos de otra persona distinta a uno, de ser un lector inteligente de la historia de esa persona y de comprender las emociones, anhelos y deseos que alguien en su lugar podría tener. El cultivo de la empatía, que considero fue la tarea pública central de la tragedia ateniense y por tanto de la antigua democracia griega, ha sido también una parte clave de las mejores ideas modernas de educación progresiva. Tanto Dewey como Tagore enfatizaron este cultivo. Dewey sostuvo que las artes eran modos de percepción y de experiencia inteligentes que debían jugar un rol crucial en la educación, formando la imaginación cívica. Protestó contra el tipo usual de educación, en el que «El logro viene a denotar el tipo de cosa que una máquina bien planeada puede hacer mejor que un ser humano». De manera similar, Tagore escribió, acerca del rol de las artes en Santiniketan, «Podemos volvernos poderosos por medio del conocimiento, pero logramos completitud por medio de la empatía [...] Pero encontramos que esta educación de la empatía no solamente es sistemáticamente ignorada en las escuelas, sino que es severamente reprimida». Ambos sintieron que el cultivo de la empatía imaginativa era un soporte clave para la buena ciudadanía; que los niños tienen esta habilidad a la espera de ser despertada, si es que no ha sido eliminada, pero que se la debe hacer más sofisticada y precisa por medio de la educación.

La educación de la empatía está siendo hoy reprimida una vez más, en la medida en que los programas de artes y humanidades están siendo reducidos cada vez más en las escuelas de muchas naciones, en favor de un enfoque en la educación técnica y científica, la cual es vista como la clave del éxito financiero de la nación.

La instrucción en la literatura y las artes puede cultivar la empatía de varias maneras, a través del contacto con diversas obras de literatura, música, bellas artes y danza.

Pero se debe reflexionar acerca de cuáles son los puntos ciegos particulares del estudiante, y se deben seleccionar textos acordes con ello. Pues todas las sociedades en todo momento tienen sus puntos ciegos particulares, grupos dentro de su cultura y también fuera de ella que son sobre todo propensos a ser tratados con ignorancia y obtusamente. Pueden escogerse obras de arte para promover la crítica a este trato obtuso, y una visión más adecuada de lo no-visto. Ralph Ellison, en un ensayo posterior sobre su gran novela *El hombre invisible*, escribió que una novela como la suya podía ser una «balsa de percepción, esperanza y entretenimiento» sobre la cual la cultura estadounidense sería capaz de «atravesar los obstáculos y remolinos» que se interponen entre nosotros y nuestro ideal democrático. Su novela, por supuesto, toma los «ojos interiores» del lector blanco como su tema y objetivo. El héroe es invisible para la sociedad blanca, pero nos cuenta que esta invisibilidad es una falla imaginativa y educacional de parte de la sociedad, y no un accidente biológico del héroe. A través de la imaginación, somos capaces de obtener un tipo de comprensión de la experiencia de otro grupo o persona que difícilmente obtendríamos en la vida cotidiana —particularmente cuando nuestro mundo ha construido agudas separaciones entre grupos, y sospechas que dificultan cualquier encuentro—. La instrucción de Tagore insistía en otorgarle a las mujeres roles dirigentes y expresivos, ya que, para él, un punto ciego particular fue la capacidad e inteligencia de las mujeres.

Así que necesitamos cultivar los «ojos interiores» de nuestros estudiantes, y esto significa una instrucción en las artes y las humanidades, elaborada con destreza y cuidado, que ponga a los estudiantes en contacto con asuntos de género, raza, etnicidad y experiencia y comprensión intercultural. Esta instrucción artística puede y debe ser vinculada a la instrucción del «ciudadano del mundo», dado que las obras de arte son una manera invaluable de empezar a comprender los logros y sufrimientos de un grupo o cultura distintos al propio.

Las artes también son fuentes cruciales tanto de libertad como de comunidad. Cuando la gente presenta en conjunto una obra de teatro, debe aprender a ir más allá de la tradición y la autoridad, si es que va a expresarse bien. Y el tipo de comunidad creada por las artes es no jerárquica, un valioso modelo de capacidad de respuesta e interactividad que una buena democracia también promoverá en sus procesos políticos. Cuando hablé con Amita Sen, quien bailó en las piezas de danza de Rabindranath Tagore, primero en su escuela progresista en Santiniketan y luego en la escena calcutense, entendí la naturaleza revolucionaria de lo que Tagore hizo por las mujeres jóvenes en particular, urgiéndolas a expresarse libremente a través de sus cuerpos y a unírsele en una suerte de actuación igualitaria. El escándalo de esta libertad, al momento en que jóvenes mujeres de buenas familias súbitamente aparecieron en la escena calcutense, removió las convenciones y tradiciones hasta sus cimientos.

Finalmente, las artes son grandes fuentes de júbilo para los niños, y de hecho para los adultos también. Participar en obras de teatro, canciones y danzas llena a los niños de júbilo, y este se extiende al resto de su educación. Amita Sen, madre del economista Amartya Sen, fue una de las mejores bailarinas en la escuela, representando los roles principales de las piezas de danza de Tagore. Más adelante en su vida, escribió un libro sobre Tagore como coreógrafo, adecuadamente titulado, en inglés, *Joy in All Work (Júbilo en todo trabajo)*. Muestra cómo toda la educación «regular» en Santiniketan, la educación que permitía a los estudiantes desempeñarse muy bien en los exámenes estándar, era insuflada con pasión y dicha por el modo en el que la educación era combinada con la danza y la canción. A los niños no les gusta quedarse quietos todo el día; pero tampoco saben automáticamente cómo expresar emoción con sus cuerpos en la danza. El régimen de danza extremadamente expresivo pero también disciplinado de Tagore fue una fuente esencial de creatividad, pensamiento y libertad para todos los alumnos, pero particularmente, tal vez, para las mujeres, cuyos cuerpos habían sido educados para ser inexpresivos y guiados por la vergüenza. Esta es su descripción general de lo que Tagore estaba tratando de transmitir para y con los niños a través de la danza:

[...] su danza era una danza de emoción. Las juguetonas nubes en el cielo, el temblor del viento en las hojas, la luz centellando en el césped, la luz de luna inundando la tierra, el florecimiento y desvanecimiento de las flores, el murmullo de las hojas secas –la pulsación de júbilo en el corazón de un hombre, las punzadas de dolor, todo ello se expresa en los movimientos y expresiones de esta danza expresiva²⁹.

Debemos tener en mente que escuchamos la voz de una mujer mayor recordando su experiencia infantil. ¡Qué extraordinario que las emociones y poesía de la niña sobrevivan tan vigorosamente en la mujer, y qué tributo es este a la capacidad de este tipo de educación para un tipo de avivamiento de la imaginación que continua vigente en la vida de uno cuando todos los hechos específicos aprendidos han sido olvidados! Más aún, Amita Sen deja perfectamente claro que la experiencia de la danza fue en sí misma altamente disciplinada y una buena fuente de comprensión de la disciplina para los niños, y al mismo tiempo estuvo estrechamente entretrejida con el aprendizaje de tipo más tradicional, no solo una suerte de divertida distracción y de juegos.

Hay un punto adicional que debe ser mencionado acerca de lo que las artes hacen por el espectador. Como Tagore sabía, y como artistas radicales han enfatizado con

²⁹ Sen, Amita, *o. c.*, p. 35.

frecuencia, las artes, al generar placer en conexión con actos de subversión y crítica cultural, producen un diálogo duradero e incluso atractivo con los prejuicios del pasado, en lugar de uno lleno de miedo y actitud defensiva. Eso es a lo que Ellison se refería al llamar a *El hombre invisible* un «navío de percepción, esperanza y entretenimiento» que podría ayudar a la democracia estadounidense a «atravesar los obstáculos y remolinos» que se interponen entre ella y «el ideal democrático». El entretenimiento es crucial para la habilidad de las artes de ofrecer percepción y esperanza. No es solo la experiencia del intérprete, entonces, la que resulta tan importante para la democracia, es el modo en el que la interpretación ofrece una sede para explorar asuntos difíciles sin ansiedad paralizante. La notoria representación de Tagore en la que Amita Sen bailó el rol del «Hada verde» y su aún más notoria representación en la que ella bailó como la Reina y el texto acompañante usaba la palabra «seno» (hasta que fue cambiada por «corazón») fueron los hitos que fueron para las mujeres puesto que eran artísticamente grandiosos y disfrutables. Al final, la audiencia no pudo sostener sus hábitos de conmoción y furia contra el gentil asalto de la bella música y el movimiento.

La educación democrática en las cuerdas

¿Cómo les va a las habilidades de la ciudadanía en el mundo de hoy? Me temo que muy mal. A la educación del tipo que recomiendo le está yendo razonablemente bien en el lugar en el que la estudié en un inicio, es decir, la sección de artes liberales de los currículos de universidades y colegios universitarios estadounidenses. De hecho, es esta parte del currículo, en instituciones como la mía, la que atrae particularmente al apoyo filantrópico, ya que la gente adinerada recuerda con placer el tiempo en que leía libros que adoraba y se ocupaba de asuntos sin un fin particular. Puedo añadir también que las principales escuelas de negocios en los Estados Unidos son, sorprendentemente, aliadas del programa tagoreano, al subrayar la importancia central de una imaginación cultivada para un emprendimiento exitoso y al enfatizar la necesidad de un pensamiento y un discurso críticos independientes, si es que los negocios van a evitar una cultura interna de corrupción que lleva a diversas variedades de desastre³⁰. Así, las humanidades se encuentran bastante a salvo en la educación superior: incluso si la gente escoge una especialidad distinta, aun así se ocupa de una buena cuota de literatura y filosofía.

³⁰ Conversaciones con visitantes de la Harvard Business School en un foro sobre educación liberal realizado en Aspen, Colorado, setiembre de 2006.

Fuera de los Estados Unidos, muchas naciones cuyos currículos universitarios no incluyen un componente de artes liberales están actualmente luchando por construirlo, ya que reconocen su importancia para crear una respuesta pública a los problemas del pluralismo, el miedo y la sospecha que sus sociedades enfrentan. He estado involucrada en este tipo de discusiones en los Países Bajos, Suecia, la India, Alemania, Italia y Bangladesh. Si es que una reforma en esta dirección tendrá lugar o no es, sin embargo, difícil de predecir: la educación liberal tiene altos costos financieros y pedagógicos. La enseñanza del tipo que recomiendo requiere clases pequeñas, o al menos secciones, en las que los estudiantes reciban copiosa retroalimentación a partir de frecuentes tareas de escritura. Los profesores europeos no están acostumbrados a esta idea, y serían muy malos en caso intentasen aplicarla en este momento, ya que no son entrenados como profesores del modo en que los estudiantes universitarios avanzados —*graduate students*— estadounidenses lo son, y llegan a pensar que estar a cargo de una cátedra implica no tener que corregir tareas escritas de estudiantes que se encuentran al principio de su formación universitaria —*undergraduate students*—. Incluso los estudiantes avanzados son tratados con distancia y desdén. Con frecuencia, escucho a estudiantes europeos que nos visitan manifestar su placer y sorpresa frente al hecho de que una enseñanza real tenga lugar en nuestras universidades, de que profesores reconocidos dediquen tiempo a los estudiantes y escriban comentarios a su trabajo. La India, en mi experiencia, es mejor que Europa: los profesores están mucho más comprometidos con sus estudiantes y les dedican su tiempo. Pero la ausencia de un componente de artes liberales al principio de la formación universitaria —*undergraduate liberal arts component*— implica que entran en contacto solo con estudiantes que han elegido ya sus cursos, y no hay un intento de darles a todos los estudiantes una formación común en pensamiento crítico y ciudadanía mundial.

Incluso cuando los profesores están bien dispuestos para con el modelo de las artes liberales, los burócratas se muestran reticentes a creer que sea necesario mantener el número de puestos académicos requeridos para que realmente funcione. Así, en la Universidad de Oslo, un curso obligatorio de ética ha sido introducido para todos los estudiantes de primer año, pero es dictado a modo de conferencia frente a quinientas personas, y la evaluación final consiste en un examen de opción múltiple. Esto es menos que inútil, dado que da a los estudiantes la ilusión de haber tenido realmente alguna formación filosófica, cuando su contacto con tal formación ha sido una mera formalidad. En Suecia, en la nueva universidad urbana Hogskola de Sodertorn, de la cual una gran proporción de sus estudiantes es inmigrante, los profesores y el vicedecano ansían un currículo de artes liberales basado en la idea de preparación para la ciudadanía democrática. Han enviado a jóvenes profesores

a las escuelas de artes liberales de los Estados Unidos para estudiar y practicar esta clase de enseñanza en clases pequeñas, y han elaborado un emocionante curso sobre democracia. Hasta ahora, sin embargo, no tienen suficiente mano de obra para dictar la clase en pequeñas secciones con muchas discusiones grupales y abundantes tareas escritas, algo crucial para el éxito de las clases. Solo en pequeñas instituciones idiosincráticas, como el Instituto para los Estudios Humanistas en Utrecht, se hace real en Europa la idea de las artes liberales. En el sur de Asia es también una batalla cuesta arriba. He estado involucrada en el intento de fundar una universidad de artes liberales para mujeres en Bangladesh, y sé que la demanda de los padres por una educación para el éxito en el mercado global se encuentra entre los mayores obstáculos para tales intentos.

Otro problema que las universidades europeas y asiáticas tienen es que las nuevas disciplinas de importancia particular para una buena ciudadanía democrática no tienen un lugar seguro en la estructura de la educación universitaria temprana —*undergraduate education*—. Los estudios de la mujer, el estudio de la raza y la etnicidad, los estudios judaicos, los estudios islámicos —todos son propensos a ser marginados, ofrecidos solo al estudiante que ya sabe mucho acerca del área y desea concentrarse en ella—. En el sistema de artes liberales, por el contrario, estas nuevas disciplinas pueden proveer cursos que todos los estudiantes en etapas tempranas deben llevar, y pueden también enriquecer las ofertas de artes liberales de otras disciplinas, como la literatura y la historia. Donde no hay tales requerimientos, las nuevas disciplinas siguen siendo marginales.

Así que las universidades del mundo tienen grandes méritos pero también grandes problemas. Por el contrario, a las habilidades de la ciudadanía les está yendo muy mal, en toda nación, en los años más cruciales de la vida de los niños, los años conocidos como K-12³¹. Aquí, las demandas del mercado global han hecho que todos se concentren en las destrezas técnicas y científicas como las habilidades clave, mientras que las humanidades y las artes son percibidas cada vez más como inútiles superfluidades, que podemos podar para asegurarnos de que nuestra nación —sea la India o los Estados Unidos— siga siendo competitiva. En tanto que son el centro de la discusión nacional, son recategorizadas como habilidades técnicas, para ser evaluadas cuantitativamente por exámenes de opción múltiple, y las habilidades críticas e imaginativas que yacen en su núcleo son típicamente dejadas de lado. En algún momento, el énfasis de John Dewey en el «aprendizaje haciendo» —*learning by doing*— y en las artes hubiese sido una segunda naturaleza en cualquier escuela

³¹ N. de los T.: término usado en Estados Unidos para referirse al conjunto de la educación primaria y secundaria, desde kindergarten hasta el 12º año.

elemental estadounidense. Ahora se encuentra amenazado incluso en el Laboratory School de Dewey. La evaluación nacional ha empeorado ya las cosas en Estados Unidos, como frecuentemente lo hace: pues al menos mi primera y tercera habilidad no son evaluables por exámenes cuantitativos de opción múltiple, y estos solo pueden evaluar muy pobremente la segunda habilidad. (Más aun, nadie se toma la molestia de intentar evaluarla aun de ese modo).

Así, las humanidades son convertidas en rápidos ejercicios de aprendizaje memorístico, empaquetados en libros de texto aprobados por el Estado, y todo el debate político se concentra en el contenido de estos libros de texto, en lugar de en el asunto más importante: la pedagogía. En este punto, no puedo resistirme a introducir el cuento corto de Tagore titulado «El entrenamiento del loro», que provee una muy buena ilustración de la educación en nuestro tiempo, como en el suyo.

Un rajá tenía un ave a la que amaba. Quería educarla porque pensaba que la ignorancia era algo malo. Sus pandits lo convencieron de que el ave debía ir a la escuela. La primera cosa que debía hacerse era darle al ave una edificación apropiada para su aprendizaje escolar, por lo que construyeron una magnífica jaula dorada. La siguiente era conseguir buenos libros de texto. Los pandits dijeron: «Los libros de texto nunca podrán ser demasiados para nuestro propósito». Los escribas trabajaron día y noche para producir los manuscritos requeridos. Luego, se contrató a los profesores. De una u otra forma consiguieron grandes sumas de dinero para sí y se construyeron buenas casas. Cuando el rajá visitó la escuela, los profesores le mostraron los métodos utilizados para instruir al loro. «El método era tan estupendo que el ave parecía ridículamente carente de importancia en comparación. El Raja estuvo satisfecho de que no hubiese fallas en los arreglos. Y en cuanto a alguna queja por parte del ave misma, eso simplemente no podía esperarse. Su garganta estaba tan completamente atorada con las hojas de los libros que no podía silbar ni susurrar».

Las lecciones continuaron. Un día, el ave murió. Nadie tenía la más mínima idea de cómo esto había sucedido. Los sobrinos del rajá, que habían estado a cargo del ministerio de Educación, reportaron al rajá: «Señor, la educación del ave ha sido completada».

“¿Salta?”, preguntó el rajá.

“¡Nunca!”, dijeron los sobrinos.

“¿Vuela?”

“No”.

“Tráiganme el ave”, dijo el rajá.

El ave fue llevada a su presencia, protegida por el *kotwal* y los *sepoys* y los *sowars*. El rajá pinchó el cuerpo con su dedo. Solo crujió su relleno de hojas de libros. Fuera

de la ventana, el murmullo de la brisa primaveral entre los recientes capullos de las hojas de *asoka* entristecían la mañana de abril³².

Esta maravillosa historia difícilmente requiere comentario alguno. Su punto crucial es que los educacionistas tienden a disfrutar el hablar de sí mismos y de su propia actividad, y se concentran muy poco en las pequeños y tiernos niños, cuyo celo y curiosidad debiera ser el núcleo de la empresa educativa. Tagore pensaba que los niños estaban más vivos que los adultos, pues estaban menos sobrecargados por el peso del hábito. La tarea de la educación era evitar matar esa curiosidad, para luego construir hacia afuera desde ella, en un espíritu de respeto por la libertad e individualidad del niño en lugar de en uno de imposición jerárquica de información.

No estoy absolutamente de acuerdo con todo el ideal educacional de Tagore. Por ejemplo, estoy menos en contra de la memorización de lo que Tagore estuvo. La memorización del hecho puede jugar un rol valioso e incluso necesario al dar a los alumnos manejo sobre su propia relación con la historia y la argumentación política. Esa es una razón por la cual buenos libros de texto son tan importantes, algo que Tagore probablemente hubiese discutido. Y los libros de texto pueden incorporar al menos una parte de buena pedagogía, estimulando el pensamiento crítico y la imaginación. En una gran nación moderna, parece poco plausible pensar que la pedagogía en general logre alcanzar la norma de Santiniketan de cuidadosa instrucción individualizada, por lo que los buenos libros de texto son una parte importante de la buena educación. Puede que Tagore haya limitado el alcance de sus ideas por su oposición extrema a cualquier forma de estandarización.

Pero en relación al punto principal estoy completamente de acuerdo: la educación debe empezar en la mente del niño y debe tener como objetivo incrementar la libertad de esa mente en su ambiente social y no eliminarla. Noto que buenas organizaciones no gubernamentales que conducen programas de alfabetización para mujeres y niñas en la India, parte importante de lo que he estudiado, hacen todo lo que Tagore hubiese querido y todo lo que mi estructura tripartita recomienda. No caen presas del aprendizaje memorístico pues saben que sus estudiantes no seguirán participando si la educación no es vivificante, y usan las artes y la literatura de manera muy productiva para estimular la crítica de tradiciones que aprisionan.

Hoy, sin embargo, las penetrantes comprensiones de Tagore y Dewey son ignoradas, en favor de una educación para el éxito económico. Por ello, en la India, la innovadora escuela Santiniketan de Tagore, que produjo a Amita Sen, Amartya Sen, Satyajit Ray, y muchos otros ciudadanos mundiales independientes e imaginativos,

³² Bhatia, V. (ed.), *Rabindranath Tagore: Pioneer in Education: Essays and Exchanges between Rabindranath Tagore and L. K. Elmhirst*, Nueva Delhi: Sahitya Chayan, 1994.

es ahora vista con desprecio como una escuela para niños problema. Hace mucho, Jawaharlal Nehru envió a su hija Indira allí, pese a que no hablaba bengalí. (Y fue la única etapa escolar feliz que tuvo, aun cuando asistió a muchas escuelas famosas). Hoy ya no es una escuela solicitada por alumnos provenientes de toda la India. Mientras tanto, la gloria de un padre es la admisión de un niño en los institutos indios de tecnología y administración.

Los Estados Unidos muestran aún cierta resistencia a esto, gracias a su tradición de autonomía local. Así, amigos indoamericanos comparan con tristeza la educación que sus hijos reciben aquí —en la que los niños pequeños aprenden acerca de la lucha por los derechos civiles, por ejemplo, representando una obra en la que uno de ellos es la persona que tiene que sentarse en la parte trasera del autobús— con la educación que ellos mismos nunca recibieron en la India, en la que domina el aprendizaje memorístico. Pero, los Estados Unidos están acercándose a la situación de la India y no al revés.

De hecho, de la manera más indignante e irreflexiva, los Estados Unidos están actualmente incitando a otras naciones a emular nuestros peores rasgos en lugar de los mejores. La iniciativa educacional en la India llamada «Harvard en la India», patrocinada por el antiguo presidente de Harvard Lawrence Summers —reconocido como un decidido enemigo de las humanidades— concentra todo su dinero y energía en entrenamiento técnico; lo mismo se puede decir de otras cooperaciones internacionales. Una honorable excepción es el programa cooperativo en la India que está siendo iniciado por la Universidad de Pennsylvania y su presidenta Amy Gutmann, una filósofa cuyo primer libro fue un estudio de la filosofía de la educación de John Dewey, titulado *Educación democrática*. Esperemos que este programa rinda fruto y engendre otros similares.

¿Qué obtendremos si las tendencias dominantes continúan? Naciones de gente entrenada técnicamente que no sabe como criticar a la autoridad, útiles productores de ganancia con imaginaciones obtusas. Como observó Tagore, un suicidio del alma. ¿Qué puede ser más aterrador que eso? De hecho, si uno mira al estado indio de Gujarat, el cual ha seguido este camino por un tiempo largo, sin pensamiento crítico en las escuelas públicas y una concentración concertada en la habilidad técnica³³, uno puede ver con claridad cómo una banda de dóciles ingenieros puede ser fundida en una fuerza asesina para llevar a cabo políticas racistas y antidemocráticas. Y, sin embargo, ¿cómo podríamos evitar seguir este camino?

³³ Para mayor detalle, véase mi libro *The Clash Within: Democracy, Religious Violence, and India's Future*, Cambridge: Harvard University Press, 2007, capítulo 1.

Pienso que la indignación es requerida por parte de cada persona que se preocupa por el futuro de la democracia en el mundo, y pienso que los intelectuales deberían estar a la cabeza de esta expresión de indignación. Sería un desarrollo posterior adecuado de esta conferencia que aquellos en el Perú preocupados por el futuro de la democracia hablasen con fuerza en los medios de comunicación públicos e insistiesen en la importancia de las humanidades y las artes como ingredientes esenciales para una buena ciudadanía.

Las democracias tienen grandes poderes racionales e imaginativos. Son también propensas a algunas serias fallas en el razonamiento, al parroquialismo, al apresuramiento, al descuido, al egoísmo. La educación basada principalmente en la posibilidad de obtener ganancias en el mercado global magnifica estas deficiencias, produciendo una codicia obtusa que amenaza la vida misma de la democracia. Necesitamos escuchar, una vez más, las ideas de Dewey y Tagore, favoreciendo una educación que cultive las capacidades críticas, que promueva una comprensión compleja del mundo y su gente, y que eduque y refine la capacidad para la empatía —en suma, una educación que cultive a los seres humanos y su humanidad en lugar de producir generaciones de máquinas útiles—. Si no insistimos en la importancia crucial de las humanidades y las artes, serán abandonadas, pues no hacen dinero. Solo hacen algo que es mucho más precioso que el dinero, hacen un mundo en el que vale la pena vivir, y democracias que son capaces de superar el miedo y la sospecha y de generar espacios vitales para el debate empático y razonado. O, como Tagore hubiese dicho, liberan al alma de su jaula.

(Traducción del inglés de Alexandra V. Alván León y Rodrigo Ferradas Samanez)