

Volumen de homenaje a Salomón Lerner Febres con motivo de la celebración de sus 70 años

# LA VERDAD NOS HACE LIBRES

Sobre las relaciones entre filosofía, derechos humanos, religión y universidad

EDITORES

Miguel Giusti

Gustavo Gutiérrez

Elizabeth Salmón



## Capítulo 43



FONDO  
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

*La verdad nos hace libres. Sobre las relaciones entre filosofía, derechos humanos, religión y universidad*

Miguel Giusti, Gustavo Gutiérrez y Elizabeth Salmón (editores)

© Miguel Giusti, Gustavo Gutiérrez y Elizabeth Salmón, 2015

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2015

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño de cubierta: Gisella Scheuch, sobre la base de la escultura *Logos*, de Margarita Checa, fotografiada por Alicia Benavides

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

Primera edición: junio de 2015

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° 2015-08108

ISBN: 978-612-317-114-8

Registro del Proyecto Editorial: 31501361500583

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

## ¿UN NUEVO *QUADRIVITUM*? NOTAS SOBRE EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE GEORGE STEINER

Felipe Portocarrero Suárez, Universidad del Pacífico

*El conocimiento es como extraño al ser mismo —este se ignora,  
se interroga, se hace responder [...]*  
*¿De qué he sufrido más? Quizás del hábito de desarrollar entero mi  
pensamiento [...] de ir en mí hasta el final*  
Paul Valéry, *Monsieur Teste*

### 1.

Quien haya mirado con cierta atención el paisaje mundial de la educación superior habrá advertido sin dificultad los vastos y profundos procesos de cambio que están experimentando las universidades en cuanto a su organización y contenido. Muchos de esos procesos son considerados por algunos como poco menos que catastróficos, debido a la pérdida de identidad que su implantación supone; y, por otros, como promisorios signos de una necesaria puesta al día con la Modernidad, como una clara manifestación de rechazo a la obsolescencia de algunas prácticas institucionales. Avalanchas, tsunamis, terremotos, son algunas de las palabras que con mayor frecuencia se han empleado para describir la profundidad y extensión de estos significativos cambios ocurridos en diversas partes del mundo a lo largo de estas tres últimas décadas. Dar cuenta de esas nuevas y poderosas tendencias, de su incidencia sobre la trayectoria institucional de la educación superior, incluso si se intentara hacer de una manera superficial, supondría presentar una innumerable cantidad de estadísticas mundiales y estudios cualitativos comparados que excederían la naturaleza y alcances de este ensayo.

Mi propósito es mucho más modesto y puntual. G. K. Chesterton (2006), con su habitual claridad, decía que un ensayo era siempre un intento y un experimento por tratar los asuntos humanos con humor y seriedad. Algún crítico pensará, con fundamento, que el tratamiento del tema que propongo presenta evidentes desequilibrios y aventuradas conclusiones. Pero mi intención no es otra que la de incitar al razonamiento e invitar a pensar sobre aquellos asuntos educativos que siempre han sido materia de controversia y análisis desde múltiples perspectivas. Otros autores, como Martha Nussbaum (2005) en *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Edgard Morin (1999) en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* y Howard Gardner (2007) en *Las cinco mentes del futuro*, se han embarcado en esfuerzos similares por esclarecer el tipo de educación que habrá que fomentar en los sistemas de educación superior contemporáneos. Queda como tarea pendiente realizar un análisis comparado que contraste las semejanzas y diferencias entre estos diversos enfoques.

Mientras tanto, en las páginas que siguen me gustaría concentrarme en la propuesta sugerida por George Steiner en *Los libros que nunca he escrito* (2008) —en particular, en el capítulo que lleva el título «Cuestiones educativas»—, acerca del tipo de educación espiritual y práctica que los hombres y mujeres de nuestros tiempos requieren para enfrentar los desafíos de un mundo que parece haber extraviado el sentido profundo de la educación en general y, más específicamente, del quehacer universitario. Naturalmente, las preocupaciones y referencias hacia los asuntos educativos están regadas en toda su prolífica producción intelectual —sobre todo, en *Lenguaje y silencio* (2013), *Pasión intacta* (2001), *Los logócratas* (2007b), *Errata. El examen de una vida* (2009a), *Extraterritorial* (2009b), *Lecciones de los maestros* (2011) y *La poesía del pensamiento. Del helenismo a Celan* (2012)— y en sus numerosas entrevistas y conferencias, algunas de las cuales también pueden encontrarse en Internet. Recurriré libremente a estos dos tipos de fuentes cuando sea necesario complementar, profundizar o matizar algunas de las ideas propuestas en la primera de las obras indicadas.

Lo central de la formulación de Steiner consiste en imaginar un nuevo *quadrivium* de disciplinas —matemáticas, música, arquitectura y ciencias de la vida— que permita la «alfabetización básica y común» de la humanidad, es decir, el suministro de nuevos «recursos mentales», cognitivos y afectivos, mediante un «plan de estudios comunes» que abra nuevos horizontes y experiencias vitales a los estudiantes. Sin la enseñanza de estos saberes, tendríamos vidas errantes, deambularíamos sin un norte claro, nos perderíamos en los amplios y diversos dominios culturales de un planeta que ahora se encuentra irreversiblemente globalizado e intercomunicado. Mi objetivo entonces es pasar revista a esos cuatro saberes considerados por Steiner como

indispensables para enfrentar los desafíos del mundo moderno; y, en ese recorrido, reflexionar sobre el papel de las humanidades y las ciencias sociales en ese utópico, pero no por eso menos deseable, sistema educativo del futuro. Aunque nuestro autor no lo diga de manera explícita, su propuesta —un «proyecto de locos», así lo califica con ironía— aspira a construir una suerte de nuevo paradigma educativo que reemplace al actualmente vigente, cuyos dispositivos discursivos y nuevos universos lingüísticos giran alrededor del contenido utilitario, profesionalizante e instrumental que debe tener la formación universitaria en nuestros días.

Pensar el pensamiento de Steiner —como Paul Valéry le exigía a su inmortal *Monsieur Teste*—, no ha sido una tarea fácil, pero ha significado una suerte de ejercicio arqueológico fascinante. He buscado con explícito afán integrar y sintetizar un pensamiento cuya fuerza centrífuga se acrecienta por la erudición con la que formula sus argumentos y por la prosa estilizada, penetrante y a veces oscura con la que escribe. Como principio metodológico, he seguido la recomendación de Giorgio Agamben (2009) sobre la necesidad de atribuir explícitamente el contenido de lo que está en proceso de elaboración al autor que se está examinando; de hecho, creo que entrecomillar sus afirmaciones, aunque pueda por momentos parecer excesivo, me ha protegido contra el riesgo de apropiarme o de suscribir ideas y reflexiones que no me pertenecen.

## 2.

Políglota, prolífico escritor, crítico literario implacable, polémico conferencista en innumerables instituciones académicas de todo el mundo, profesor universitario con largas décadas en la docencia, ganador de importantes distinciones por su brillante trayectoria intelectual, poseedor de una cultura vastísima y de una prosa afilada, poetizada y controversial, Steiner es portador de una singular capacidad para mirar, con conocimiento profundo, el panorama de la educación mundial del Occidente contemporáneo. El haber realizado sus estudios primarios, secundarios y superiores distribuidos entre Francia, Inglaterra y Estados Unidos agrega un valor adicional a su visión del tema educativo, a esa «casi vergonzosa pasión por la enseñanza», como más de una vez ha reconocido. No cabe duda de que se trata, como el mismo autor lo expresa, de una visión altamente subjetiva que habla de sus preferencias y admiraciones, de su tendencia a transmitir su experiencia más que a teorizar conceptos, de sus sesgos y rechazos, de una muy melancólica y personal manera de mirar a los asuntos humanos. Algunas de sus afirmaciones podrán entonces parecernos excesivas, erróneas e incluso prejuiciosas; pero no creo que esos legítimos reparos, que habrá que mantener en mente, invaliden los grandes horizontes a los que dirige su mirada y dedica sus mejores esfuerzos reflexivos.

Antes de abordar su nuevo *quadrivium*, conviene reseñar brevemente su personal diagnóstico acerca de los sistemas educativos de esos tres países en los que precisamente le tocó formarse.

Objeto de intensa discusión pública y sometida siempre a la inquisitiva mirada de sus ciudadanos, la educación en Francia se encuentra profundamente enraizada no solo en su explosiva historia política, sino también en el complejo funcionamiento de su sociedad. De hecho, su élite intelectual, su «politizada *intelligentsia*», y el movimiento estudiantil —cuya fuerza expresiva y rebelde conmovió al mundo a fines de los años sesenta— tuvieron enormes repercusiones prácticas y conceptuales en la vida política y cultural francesa; sobre todo, en la forma y en el contenido de lo que se enseñaba en los ambientes universitarios. Sus aulas fueron cajas de resonancia de las calles, recogieron sus reclamaciones y terminaron por convertirse en el escenario donde se discutía y forjaba la identidad nacional francesa, el espíritu y el destino de *la nation*.

Aunque en el último tercio del siglo XIX se intentó imitar el rigor académico de Alemania en la enseñanza media y superior, dos han sido los rasgos distintivos, propiamente franceses, en materia educativa: el «genio de la lengua» y la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario. En lo que concierne a lo primero, el refinamiento intelectual francés no puede ser concebido sin la elocuencia de su retórica, sin la «claridad y eufónica elegancia» de su lengua, la cual imprime un sello característico e inimitable a su estilo escrito y oral: la reiterada utilización de la memoria para la cita precisa de sus clásicos nacionales y el cultivo de la presentación verbal han sido los principales recursos para mantener viva su herencia cultural. Respecto a lo segundo, pocas sociedades pueden exhibir una tradición que forma tan tempranamente a sus estudiantes en los «clásicos de la argumentación y la controversia filosófica» (los *lycées*). Esta curiosa combinación de atributos nacionales hizo que el mundo académico —y, dentro de él, sus «mandarines» y «gurús»— gozara de un prestigio y reconocimiento público insospechados, los que, aunque debilitados y sin el vigor de antaño, se prolongan hasta nuestros días. Ciertamente, este estatus no los hizo inmunes a la «grandilocuencia retórica» y a los «inmaduros chismorreos de altura» que en los tiempos actuales no pueden ser sino vistos como prácticas trasnochadas y esnobistas.

¿Cuánto ha sobrevivido de esta estilizada descripción de la educación francesa tradicional? Al igual que en otras sociedades occidentales, ella también ha sufrido la embestida de los medios de comunicación de masas, lo que ha generado signos de atrofia, de pérdida de espontaneidad y de incapacidad de innovación en su vida intelectual. Esa ubicua presencia de la cultura de masas, de la que no escapan ni siquiera las bellas artes, no es otra cosa que la más visible evidencia de que «la ola angloamericana está llegando tierra adentro».

Los cambios y reformas que ha estado experimentando el sistema educativo británico, en el nivel secundario y en el superior durante las últimas décadas, han sido «trascendentales», «confusos» y «caóticos». Las brechas sociales en materia de educación —las universidades de élite y los colegios privados frente a la educación pública— han sido históricamente abismales en Inglaterra; de hecho, el número de alumnos en la enseñanza superior ha sido bajo en comparación con el de otros países del continente europeo y solo desde hace algunas décadas ha conocido una significativa expansión. En el afán de cerrar estas brechas de injusticia social, numerosas comisiones de expertos provenientes de diversas tiendas políticas han producido una enorme marea de normas y reorganizaciones administrativas inconducentes y superficiales, cuyo resultado ha sido el achatamiento de la calidad de sus escuelas públicas, cuando no el desmantelamiento de sus mejores logros históricos como las antiguas *grammar schools*. El «masoquismo cultural» británico, usualmente renuente a hacerse cargo de sus mejores conquistas educativas, ha sido mudo cómplice de esta declinación.

El diagnóstico del nivel con el que los jóvenes terminan el colegio es deprimente: capacidades numéricas y lingüísticas elementales extremadamente limitadas, desconocimiento de lenguas extranjeras e ignorancia generalizada acerca de la historia y la geografía han producido una «subclase de semianalfabetos». Los «tiempos gloriosos» en los que se enseñaba a los clásicos y se discutía sobre literatura, historia y matemáticas en profundidad, como preparación para la vida universitaria, son un asunto del pasado, pues la actual reducción del universo léxico y la pérdida del adecuado manejo de la gramática que se advierte entre los jóvenes los han sumergido en una «cruda vulgaridad». Incluso los exámenes del *A-level*, en comparación con lo que se exige como equivalente en Francia (*baccalauréat*) o en Alemania (*Abitur*), no han hecho sino cercenar las ambiciones por conocer y cultivar el intelecto de una manera más integral y amplia.

Una suerte de «anti-intelectualismo» es el que caracteriza mejor la «conciencia nacional» británica, poco propensa a valorar las actividades del pensamiento y a desarrollar la discusión y la argumentación apasionada e impetuosa, como sí ocurre con la educación francesa. La multiplicación de universidades mediocres y la proliferación de carreras utilitarias, solo profesionalizantes, que responden a demandas de mercado de corto alcance, en desmedro de los estudios y la investigación genuinamente universitarios, profundizan este desolador escenario y arrinconan la función de «integración cívica» que la enseñanza superior debería tener. Incluso las universidades de élite como las de Oxford y Cambridge enfrentan presiones financieras y presupuestales que ponen en riesgo el clásico sistema de tutorías individualizadas, un notable recurso pedagógico que dio a la educación inglesa su reputación y «elegante excelencia».

Subsiste en el temperamento nacional inglés, no obstante lo dicho, un «pragmatismo lleno de ironía», un culto a la medida y un «rechazo a lo ideológico y a lo abstracto», que probablemente sean los rasgos que nutren la proverbial tolerancia que ha marcado y distinguido, como en ninguna otra sociedad, la historia de Inglaterra.

Sintetizar las principales características del sistema educativo norteamericano es mucho más complejo, pues coexisten muchos métodos y estándares en sus diversos niveles de enseñanza, lo cual hace casi imposible presentar una imagen resumida que pueda capturar su vasta heterogeneidad. La autonomía de la que gozan sus Estados para legislar y regular en materia de enseñanza escolar media, técnica y superior ha producido resultados formativos disímiles que muestran altas cumbres y profundos abismos. Si a ello se le suman factores clave como «la religión y la raza», con sus conflictos y exclusiones, que atraviesan con una asombrosa capilaridad la sociedad norteamericana, será difícil no convenir en la existencia de las tremendas presiones políticas e ideológicas que entran en juego en el escenario educativo actual. Hablar de esos abismos es hablar de un «catálogo de desolación» en el que se puede advertir que el vocabulario de los jóvenes es cada vez más restringido, el cálculo numérico más rudimentario, la deserción escolar más acentuada y el fundamentalismo religioso e ideológico más extendido. La conclusión es lapidaria: un «torrente de semianalfabetismo ha sepultado buena parte de la enseñanza media americana».

Sociedad de agudos contrastes, al fin y al cabo, las cumbres de su enseñanza universitaria son sencillamente «incomparables» y producen la «envidia del mundo» por la riqueza de sus grandes archivos y bibliotecas, por el desarrollo de sus publicaciones científicas en los campos de las ciencias puras y aplicadas, de las ciencias de la vida, de la tecnología de la información y de los estudios empresariales. Marcas globales como las de Google y Microsoft, sus más visibles y notables logros tecnológicos, han conquistado y cambiado el planeta de una manera que es ya irreversible. Pero la cultura americana sigue siendo, a pesar de todos esos logros, una cultura «hecha de estudios más que de obras originales».

Subyace a este panorama una concepción de la vida en común entendida como el terreno propicio para que todos tengan una igualdad de oportunidades y procuren la obtención de su propia felicidad y bienestar. En esa búsqueda, «América es siempre mañana», es decir, una sociedad más interesada en el porvenir que en el pasado, en la construcción de un futuro de prosperidad que en la reconstrucción de su corta e intensa historia nacional. En ese contexto, la «conciencia nacional» norteamericana encuentra en la educación no un fin en sí mismo, o solo una fuente de orgullo e integración ciudadana, sino sobre todo una fuente de «patriotismo unificador», una veneración incondicional al sueño del ascenso social y del éxito individual. No obstante estos «luminosos ideales», la realidad indica que la distribución del talento,

la genuina excelencia, en cualquier sociedad humana, no es homogénea. La loable aspiración de lograr una mayor justicia social se enfrenta, según Steiner, a duras «realidades biológicas» y desigualdades sociales, muchas veces asociadas a orígenes étnicos, que hacen imposible en la práctica su eficaz implantación y que, por el contrario, «igualan hacia abajo». La vida intelectual exige un tipo de soledad que no se siente cómoda con una democracia populista, gregaria y «asfixiante», como la norteamericana.

### 3.

Detrás de estos diversos escenarios educativos nacionales, existe un telón de fondo común, una suerte de grandes ejes transversales a todas las sociedades, ejes que han alcanzado una escala planetaria, pero cuya desigual y diversa incidencia en los dominios de la cultura han reconfigurado en forma decisiva las fronteras del conocimiento y del aprendizaje en el mundo actual.

El primero de estos ejes se encuentra fuertemente asociado a la evolución histórica del concepto de *literacy* (saber leer y escribir), evolución que resulta incomprendible si no recordamos las prácticas monásticas y eclesiásticas que sobrevivieron luego de la declinación del Imperio Romano. En el interior de los monasterios, una reducida «élite letrada» logró asegurar que los conocimientos de la civilización antigua se conservaran y transmitieran a la cultura occidental, no sin que la impronta cristiana dejara de ejercer una poderosa influencia. Posteriormente, el concepto de *literacy* adquirió dos acepciones distintas que revelan el proceso de democratización que, en forma gradual pero irrefrenable, fue adquiriendo el saber leer y escribir para Occidente. En efecto, una primera acepción estuvo referida a los ilustrados, a los «hombres de libros» o «lectores», grupo selecto conformado por pensadores políticos, filósofos, legisladores, teólogos, poetas y científicos, quienes, a través de un consistente flujo de correspondencia, se ocupaban de los asuntos públicos y privados. De manera lenta pero progresiva —gracias a la Ilustración, la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, la aparición de la imprenta y de las bibliotecas públicas, el surgimiento del Estado de Bienestar y las campañas de alfabetización emprendidas en tiempos más recientes—, en una «renuente ósmosis», una segunda acepción del concepto se puso en movimiento permitiendo que esa «alta cultura» y las «técnicas de comunicación» empleadas lograran alcanzar a casi toda la población. Se trata, por supuesto, para amplios contingentes humanos, de una «alfabetización superficial y limitada», profundamente desigual, pero que, pese a la heterogeneidad de sus alcances, ha transformado de manera radical el panorama de la cultura mundial.

Un segundo eje transversal, íntimamente vinculado al anterior en su singular trayectoria, tiene que ver con la enorme gravitación y creciente complejidad adquirida por las ciencias puras y tecnológicas, teóricas y aplicadas. El conocimiento matemático (*numeracy*) ha tenido un impacto esencial en prácticamente todos los campos del saber humano y no solo en ciencias como la física, la astronomía o la biología molecular, que son aquellas que han dado sorprendentes saltos en sus descubrimientos y que, gracias a esos avances, han originado nuevas preguntas que están a la espera de más originales y desafiantes respuestas. Asimismo, la historia, la economía, la antropología, la sociología, la demografía y la ciencia política han visto cómo se transforman sus métodos de investigación y se replantean sus interrogantes gracias a la introducción de sólidas herramientas matemáticas y programas de análisis textual que han permitido construir y simular escenarios para validar sus hipótesis y cuantificar con mayor precisión sus resultados. Más aún, incluso uno se podría atrever a decir que la «mecanización de nuestra vida cotidiana», a través del intensivo uso de las computadoras personales, es la evidencia más rotunda para que se hable de una vocación «imperialista» de las matemáticas.

Una breve digresión es oportuna. Si bien es cierto que nadie discute su notable y extendida influencia en el mundo contemporáneo, una consecuencia de la masiva presencia de las ciencias ha sido la profundización de su divorcio con las artes y las humanidades, proceso que puede encontrar sus antecedentes históricos a mediados del siglo XVIII, cuando comienza a institucionalizarse, no sin resistencias y tropiezos, la división entre las ciencias y la filosofía en el sistema universitario europeo (Wallerstein & Lee, 2004). El origen y desarrollo de esta brecha, cuya historia forma parte de uno de los capítulos más fascinantes en el desarrollo del conocimiento humano, ha originado que las segundas adopten una actitud defensiva frente al crecimiento sostenido de las primeras en los ámbitos universitarios. En un contexto de acres polémicas, interminables discusiones y de significativos cambios en las prioridades presupuestales de los gobiernos, las distancias entre unas y otras se ensancharon a tal punto que, hacia fines de la década de 1950, Charles Percy Snow comenzó a hablar acerca de la existencia de «dos culturas» de naturaleza y alcances distintos. Para un historiador de las ideas como Isaiah Berlin (1992), es innegable que existen discrepancias entre los propósitos, intereses, temas y métodos de las ciencias naturales y las humanidades, pero se trata de campos del conocimiento cuyas búsquedas de sentido difícilmente deberían ser consideradas como culturas. No obstante, a la luz de la «disciplinarización» y el surgimiento de nuevos campos específicos en la estructura del saber contemporáneo, visibles sobre todo a partir de 1945, el proceso de separación se aceleró de una manera insospechada.

Como lo ha desarrollado en forma clara Immanuel Wallerstein (2004, 2006), la constitución de los signos distintivos de las culturas disciplinares tiene que ver por lo menos con tres factores esenciales. En primer lugar, la existencia de categorías y conceptos intelectuales diferenciados que definen campos de interés cuyos límites, si bien no son siempre precisos y definitivos, permiten una identificación de objetos de estudio similares. En segunda instancia, el surgimiento de nuevas y más complejas estructuras organizativas en los sistemas educativos universitarios que involucran desde títulos y grados hasta departamentos académicos con planes de estudio específicos. Finalmente, la formación de comunidades de profesionales que comparten la lectura de los mismos clásicos, utilizan metodologías análogas y participan en seminarios y conferencias propias de su especialidad con el fin de intercambiar sus proyectos y resultados de investigación.

Pero retomemos la posición de Steiner en esta polémica. Para nuestro autor, la diferencia esencial entre estas «dos culturas», aparte de los «códigos semánticos» cada vez más «intraducibles» de las matemáticas, es la dirección hacia donde se dirigen y orientan sus indagaciones. Mientras las ciencias se «mueven hacia adelante» abriendo nuevos horizontes y aportando nuevos conocimientos esforzadamente obtenidos por equipos de trabajo; las humanidades, en la soledad de la enseñanza y del estudio de la historia, las bellas artes, la música, la literatura y la filosofía, siempre «miran hacia atrás», buscando trascender la volatilidad de un presente siempre efímero, imaginando que es posible encontrar en el pasado «el tiempo perdido», esto es, aquello que pudiera «eternizar» al hombre.

En esta colisión entre ambas maneras de aproximarse al conocimiento, la ilusión de recuperar la enseñanza humanística tradicional no deja de ser precisamente eso: una quimera inalcanzable de la que, en el mejor de los casos, solo podrá beneficiarse una selecta minoría, una élite, en el sentido más descriptivo del término. En estos tiempos posmodernos típicos del capitalismo tardío, de «ensordecadora» vigencia de los medios de comunicación de masas, la crisis de las humanidades se acentúa por la pérdida de centralidad de los valores religiosos y teológicos que acompañaron al estudio y la enseñanza de la cultura en el medioevo. Los resultados de estas tendencias no han demorado en aparecer: el pesimismo, el desencanto y la desconfianza son hijos del crepúsculo experimentado por la «alta cultura» artística, filosófica y humanística, que se mostró impotente para detener la barbarie, el genocidio y las guerras cuando estallaron en el siglo XX, nada menos que en el «corazón de la civilización europea».

A esta radical parálisis que experimentaron las humanidades frente al horror, nuestro autor la denomina la «paradoja de Cordelia», en alusión a una de las hijas del *Rey Lear* de Shakespeare. Se trata, en su interpretación, del efecto inhibitorio y «deshumanizante» que actúa sobre nuestra conciencia cuando las grandes ficciones

y obras maestras, o las «cautivadoras melodías», detienen, o dejan en suspenso, «el principio de realidad», nuestra capacidad de responder y asumir la «responsabilidad» frente al infortunio, a la injusticia y al sufrimiento humano que sucede frente a nosotros. Las humanidades *pueden*, pero no necesariamente consiguen siempre, detener la violencia que se desata en ese «mamífero rapaz, territorial y con frecuencia sádico que es el hombre».

El último eje transversal tiene que ver con la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación que bien podría constituir una suerte de «tercera cultura» por la «trascendencia incalculable» de sus efectos sobre todos los órdenes de la vida humana. Al incorporar en sus vastas redes digitales a un número creciente de individuos comprendidos en un rango de edad que comienza en la infancia más temprana, al facilitarles el acceso a bancos de datos e información de lo más variada y heterogénea, al hacerlos observadores y actores efectivos en múltiples redes virtuales, y, en suma, al haber propiciado el ubicuo empleo de la computadora y otros dispositivos digitales hasta en el más recóndito pliegue de nuestra existencia cotidiana, la «alfabetización informática» se ha convertido en una poderosa fuerza de transformación social y psicológica. Difícil saber en qué medida esta «omnipresencia» de lo tecnológico e informático afectará nuestra manera de pensar, nuestros hábitos de lectura, el desarrollo de nuestra imaginación y creatividad, la productividad de nuestro trabajo, el tipo de sentimientos y emociones que experimentamos, la estructura de nuestro sistema nervioso, la concepción de la vida en comunidad que guía nuestra conducta, la idea que nos hacemos de nosotros mismos y los demás. Para decirlo de otra manera, no tenemos una idea precisa de la profundidad con la que serán alteradas nuestras vidas, esas vidas a las que estábamos acostumbrados hasta hace unas pocas décadas atrás y que ahora sentimos ajenas y lejanas.

#### 4.

¿Quién se hará cargo de enseñar los saberes indispensables para enfrentar los innumerables desafíos de la vida moderna presente y futura? La respuesta no puede ser otra que el maestro, cuya reputación y prestigio sociales, en la mayor parte de las sociedades contemporáneas, lamentablemente ha sufrido —no puede haber palabra más precisa para describirlo— una profunda e indetenible declinación. Por más que se hayan multiplicado numerosas iniciativas de reforma frente a la crisis que prevalece en todos los niveles de la educación, los maestros han sido siempre «sistemáticamente humillados», convirtiendo esos esfuerzos burocráticos en retórica estéril, en medidas impracticables o en un «torrente de basura oficiosa». En el centro de ese círculo vicioso permanecen los maestros —muchos de los cuales ni siquiera

son los académicamente mejores—, los cuales ocupan las aulas y «transmiten su triste mediocridad» a «generaciones de aburridos alumnos», cuya rebeldía se traduce y es visible en la creciente indisciplina y «falta de cortesía» que se vive cotidianamente en las aulas, sobre todo del nivel secundario.

Pese a este poco alentador escenario, los maestros continuarán cumpliendo una función social de trascendental importancia en cualquier sistema educativo que quiera sacudirse de la inercia antes descrita. ¿Qué tipo de *homo academicus*, para utilizar en su sentido más genérico el concepto de Pierre Bourdieu (2008), se requiere para realizar una tarea tan necesaria y urgente como incomprendida y poco valorada? Aunque Bourdieu consideraría este intento como una «taxonomía semidocta», moralizante y carente de objetividad, para Steiner la relación entre profesores y alumnos debería ser una suerte de «alegoría del amor desinteresado», una en la que el hambre por conocer y aprender de los segundos es nutrido por una genuina vocación de entrega y servicio al oficio de educar de los primeros: «el académico, el profesor, deberían ser perfectamente visibles». Educar, en el más amplio y noble sentido de la palabra, interactuar cotidianamente con los estudiantes, supone contar con una amplia gama de atributos que no se encuentran distribuidos homogéneamente entre quienes ejercen la docencia. El espíritu pedagógico, el rigor conceptual, el pensamiento analítico, la integridad moral, la empatía, el conocimiento profundo de la materia, el control de los impulsos, la claridad mental, el sentido de justicia, y la capacidad de inspirar, cautivar y de transmitir entusiasmo por el aprendizaje, son algunas de las características identificables entre los maestros que Steiner tuvo la «suerte» de conocer y admirar. La más grande satisfacción que estos pueden obtener —una vez que se ha vencido el desaliento acerca de la inutilidad de su quehacer que con no poca frecuencia los invade— es el «compromiso de aquellos alumnos a los que consideran más capaces», compromiso que hará posible vivir con la esperanza de que algún día esos a quienes enseñó encontrarán el camino para superar sus propios logros.

Ese maestro debería tener una disponibilidad casi plena hacia sus estudiantes, propiciar la vida en comunidad, estar cercano a sus necesidades de orientación y consejo, saber estar próximo físicamente para poder «ver y escuchar» la voz de quienes buscan aprender y aspiran a la excelencia, con todos los riesgos e incertidumbres que ese empeño acarrea consigo. Los «resortes de este compromiso» son diferentes de las motivaciones y estilos de trabajo de los investigadores. Provocar la discrepancia y el debate en las clases y seminarios es un tipo de actividad que, en más de un sentido, se diferencia del investigador tanto científico como humanístico, quien se halla sumergido obsesivamente en su laboratorio o archivo, poco interesado en las dimensiones pedagógicas de sus hallazgos o descubrimientos, necesitado de un silencio, concentración y quietud que terminan por convencerlo de que el estudiante

es un inconveniente o un estorbo para sus fines. Mientras que la vocación del primero encuentra mayor afinidad con la actividad *performativa*, es decir, con una puesta en escena que lo transforma en un «ejecutante de la locución y el gesto», el segundo tiene hábitos de trabajo que se asemejan más al «código monástico-clerical» del medioevo, al retraimiento y al anonimato. Se trata de una difícil tensión que muchas instituciones de educación superior, con sus académicos «bosquecillos», «parroquialismos» y «rivalidades», con sus «desprecios», «envidias» y «celos», no han logrado resolver satisfactoriamente.

Steiner se identifica, naturalmente, con el papel del profesor, aunque reconoce los atributos, méritos y singularidades del científico. Le gustaría ser recordado «como un buen maestro de lectura», alguien que hizo de los libros —esos organismos vivos que «son nuestra contraseña para llegar a ser lo que somos»— sus mejores y constantes aliados, sus compañeros de viaje intelectual y vital; y, de su lectura, una actividad que le permitió un ejercicio «reparador en un sentido profundamente moral». En todo caso, exigir a los alumnos que vayan más allá de sus aparentes límites de comprensión de los textos que leen, provocar en ellos una suerte de vértigo de asociaciones de sentido, experimentar la revelación que produce la posibilidad de remontar las dificultades del aprendizaje, son las funciones mayéuticas que todo buen maestro debe plantearse a sí mismo como parte esencial de su oficio. Porque ser profesor, en última instancia, es «una vocación absoluta».

## 5.

Hasta aquí el diagnóstico del nostálgico, denso, complejo y, no cabe la menor duda, pesimista del escenario educativo mundial presentado por Steiner. ¿Hay esperanza de que florezcan nuevamente el «pensamiento serio y concentrado», la «creación original», «las fuerzas latentes de la imaginación»? ¿Cómo podemos estimular la fascinación por la exploración intelectual y, al mismo tiempo, fortalecer las estructuras psicológicas que hagan sostenible ese esfuerzo? ¿Qué recursos espirituales y cognitivos serán necesarios para emprender los «grandes viajes y aventuras de la mente humana»? Se trata de preguntas de una dimensión colosal para las que Steiner no tiene una respuesta completa ni mucho menos desarrollada, sino tan solo «sugerencias provisionales», cuyo carácter utópico, en su opinión, es la única manera de ser «realista» en las circunstancias actuales.

Ahora bien, ¿cuál es ese «plan de estudios comunes» que hará posible el pleno despliegue de la potencia del pensamiento y de la imaginación en los estudiantes?

Steiner comienza por señalar a las matemáticas, el «lenguaje» que ahora han adoptado las ciencias, como uno de esos saberes requeridos para desarrollar semejante empresa.

Aunque sus procedimientos y conceptos se han introducido en todos los pliegues de la vida cotidiana, su enseñanza ha sido impartida por los «derrotados» con penosa mediocridad a innumerables generaciones de escolares, cuya reacción no ha sido otra que su limitada comprensión, en el mejor de los casos, o su abierto rechazo, en el peor. La complejidad de algunas de sus operaciones ha obstruido a tal punto su cabal entendimiento que solo han quedado «vagos recuerdos» en la conciencia de una inmensa e intimidada mayoría de jóvenes. No se ha enseñado de manera adecuada y, por tanto, no se ha comprendido que en la abstracción de los «juegos axiomáticos», en la «pura belleza» y en la «elegancia» que se despliegan en las matemáticas puras, se halla uno de los «misterios insondables de la mente humana».

¿Cómo hacer accesibles y, mejor aún, atractivas esas concisas y exactas «verdades» matemáticas a un contingente mayor de personas? ¿De qué forma se pueden despertar entre los estudiantes la curiosidad por conocer y las habilidades para desarrollar «aptitudes numéricas» que parecen estar reducidas a una pequeña élite de iniciados? La respuesta es sencilla en su formulación, aunque difícil de ser puesta en práctica, pues la manera de enseñarlas tendría que experimentar una transformación radical. Para despertar la imaginación y curiosidad de los no iniciados y dar un gran salto pedagógico hacia adelante, es necesario hacer una «presentación histórica» de sus procedimientos y conceptos, incluso de los más avanzados y abstractos. La «historia intelectual y social» que subyace inadvertida y poco examinada en los éxitos y fracasos conseguidos por las matemáticas, en las soluciones y en los irresolubles callejones sin salida encontrados en su desarrollo, pueden convertirse en una espléndida fuente de estímulo para su aprendizaje más significativo y menos amenazante. Muchos de quienes ahora se sienten excluidos por una pedagogía que no logra despertar su imaginación hallarían en el recuento de las «rivalidades, pasiones y frustraciones personales», e incluso en las dimensiones ideológicas de los matemáticos más eminentes, los medios para destrabar las puertas de acceso a nuevos horizontes de conocimiento en este campo.

El segundo saber de esta nueva alfabetización se halla asociado a una de las bellas artes, más específicamente, a la música y a su enorme y enigmático poder de incidencia sobre lo más profundo de nuestras existencias. Son conocidas las «relaciones orgánicas» y «estrechas afinidades» que aquella guarda con los «códigos y modelos algebraicos» y que han sido, desde la Antigüedad Clásica y a todo lo largo del pensamiento occidental, materia de reflexión entre científicos, filósofos y pensadores de otras disciplinas. Tanto las matemáticas como la música son «lenguajes universales». A diferencia de la literatura, la música no solo es «intraducible» al lenguaje, por cuyas palabras no se quiere dejar aprisionar, sino que goza de una «ubicuidad planetaria» singular, pues no existe sociedad alguna, por más arcaica que pueda aparecer ante

nuestros ojos, que no tenga una «manifestación melódica y rítmica» como parte de su cultura. Por eso, hablar de la música es casi un contrasentido o representa un esfuerzo estéril, porque sencillamente, en el fondo, «no necesita ningún desciframiento».

La música ha desplazado a muchas otras artes en la sociedad contemporánea. Se podrá carecer de escritura, de edificaciones significativas, de sofisticación en otras expresiones artísticas, pero la música siempre será una expresión de la «totalidad» de nuestro ser. Gracias a ella, individuos y colectividades pueden reconocer la amplia gama de emociones —«música metaforizada»—, incluso distintas y hasta irreconciliables, que forman parte de nuestras «entrañas» más recónditas. La facilidad de su disfrute, frente a la soledad que exige la lectura de un libro, hace que las personas sientan que forman parte de una colectividad mayor, que vivan «la ilusión comunitaria que tanto anhela nuestra sociedad».

Quizás nadie pueda responder a la pregunta de para qué sirve la música, pero sí sabemos que en algún lugar insondable de nuestra psique ella cura nuestras aflicciones, ejerce una función «terapéutica del espíritu herido», conmueve nuestra sensibilidad al punto de que, para muchos, es la actividad humana que más nos aproxima a lo «trascendente», al amor y a la muerte. Su enseñanza —cantar o aprender a tocar un instrumento— expandiría los «recursos psíquicos y sociales» que tanto necesitamos para combatir los excesos del individualismo extremo, de la violencia de todo tipo y de la pérdida de sentido vital tan característicos de la Posmodernidad.

El tercero de estos saberes es la arquitectura, cuya cercanía a la música, a sus proporciones y armonía, a la cadencia de sus formas, ha llevado a que algunos la conciban como una «música congelada». Nunca como en la actualidad se han conseguido diseñar y edificar obras tan «deslumbrantes» como complejas, tan «innovadoras» como desafiantes. Sin duda, a la capacidad creativa del arquitecto se ha sumado el enorme poder expansivo de las computadoras, cuyos sofisticados programas han permitido que lo inimaginable se convierta en verosímil y que lo irrealizable se transforme en un proyecto posible. Por eso se puede afirmar sin exageración que la arquitectura se encuentra en una de las «etapas estelares» más importantes de toda su historia.

La arquitectura no solo es fierro y cemento, planos y cálculos, innovadores diseños programados en computadora por creativos profesionales ajenos a su entorno. A nadie llama la atención la necesaria proximidad que necesita de otros conocimientos especializados para hacer realidad sus proyectos: las matemáticas para los cálculos de todo tipo, la ingeniería de sistemas para los indispensables equipamientos, la geología que permite el estudio de los suelos sobre los que se levantan a veces masivas edificaciones y la ingeniería que estudia la resistencia de materiales que se utilizan para las construcciones son algunas de las disciplinas que tienen que acudir en su ayuda irremediamente. Sin embargo, no son las únicas. De hecho, a un nivel

menos visible pero de manera creciente, la arquitectura se ha hecho más receptiva a las exigencias del mundo moderno en materia ecológica y sobre todo a las preocupaciones por disminuir su incidencia negativa sobre el medio ambiente: las diversas distinciones y premiaciones de conspicuos arquitectos en este campo son un testimonio elocuente de un fenómeno que todavía podría calificarse como reciente y de desigual desarrollo. Algo similar puede decirse acerca de la imbricación «estética y práctica» que la arquitectura adquiere cuando se trata de proyectos que involucran la construcción de viviendas masivas o grandes carreteras. Por eso mismo, la presencia de la sociología urbana, de la economía del transporte y de la salud pública, por solo mencionar las disciplinas más destacadas y cercanas, son esenciales para poner en perspectiva los impactos sociales que tales propuestas tendrán sobre los millones de personas que habitan y circulan, viven y se desplazan en las cada vez más sobrepobladas ciudades contemporáneas.

El último de los saberes está asociado a las ciencias de la vida y, más específicamente aunque no de manera exclusiva, a la biología molecular y a la genética, cuyo explosivo desarrollo, desde que se logró establecer la secuencia casi completa del genoma humano, no se ha detenido y no tardará en «generar mutaciones en la condición humana». Es imposible negar que la mejor comprensión de la fisiología de nuestro cuerpo, el mayor conocimiento acerca de qué tipo de drogas son más efectivas para las diversas enfermedades que padecemos, las posibilidades de la clonación *in vitro* y de los trasplantes de órganos, entre otros tantos avances de estas y otras disciplinas, han abierto las puertas para nuevos y más trascendentales descubrimientos. En un sentido similar, tareas como establecer con precisión creciente la manera como opera nuestro cerebro, identificar los mecanismos ocultos de nuestra memoria, reconstruir la formación de nuestras percepciones —procesos todos trazados a través de poderosos escáneres y de la ingeniería química— están todavía en sus inicios, pero los avances hasta ahora conocidos han despertado entusiasmos y seguidores que muestran las potencialidades científicas y los riesgos éticos que traen consigo. De hecho, la psicología cognitiva y la economía del comportamiento, mediante exámenes y experimentos controlados, han creído encontrar en esos hallazgos nuevas fuentes y métodos para explicar la racionalidad de las decisiones (o ausencia de ellas) adoptadas por individuos y colectividades, y, sobre esa base, aspiran a desarrollar nuevas teorías y conceptos sobre los determinantes biológicos de la conducta humana.

Nuestra conciencia no podrá quedar al margen de los acuciantes temas que reclamarán una toma de posición personal. Están en juego asuntos científicos y filosóficos esenciales. ¿Cuáles son los márgenes de autonomía y libertad con los que en realidad contamos frente a nuestra naturaleza biológica? ¿Cuáles son los grados de «responsabilidad personal» que debemos asumir frente a ciertos actos e impulsos que antes

carecían de una interpretación verosímil y que ahora pueden ser explicados científicamente? ¿Desaparecerá ese «extraño bípedo», ese «animal lingüístico» que es el hombre tal como lo creíamos conocer hasta ahora? ¿Estamos dispuestos a «perder la aspiración a la inmortalidad» que ha marcado el pensamiento de Occidente desde los griegos?

Si bien son cuestiones que tocan nuestro ser en forma inmediata, íntima y privada, sus consecuencias sobre la esfera pública plantean complejos dilemas éticos y legales: «el derecho a programar la herencia», «la expectativa de vida», la «determinación del género al nacer» y el «freno a las malformaciones genéticas», aparte de las múltiples manipulaciones genéticas que se puedan desarrollar, son algunos ejemplos de estos desafíos que las sociedades tendrán que discutir de una manera mínimamente informada para no quedar sin respuestas, a la deriva. Imaginar que las especulaciones metafísicas sobre el sentido de la vida, la misma intuición científica, la creación poética más sublime o nuestra propia identidad como individuos son producto de «formas complejas de la bioquímica molecular», reflejos automáticos de nuestra existencia como organismos vivientes, no es una visión alentadora ni que despierte mucho entusiasmo. En sus extremos, una perspectiva así nos obligaría a renunciar a la búsqueda de la «inmortalidad». Por eso mismo, «las ciencias de la vida son una cosa demasiado seria para dejarla en manos de los científicos».

Matemáticas, música, arquitectura y biogenética: estas serían las materias del nuevo *quadrivium* que Steiner propone para «alfabetizar» a los hombres y mujeres del mundo contemporáneo. Al desarrollar la sensibilidad y el pensamiento necesarios para entender los desafíos del nuevo milenio en el que vivimos, su enseñanza inoculará en los jóvenes el «virus de lo absoluto» y les suministrará una especie de «salvavidas contra el vacío», la impotencia, el sin sentido y la insignificancia.

## 6.

Habíamos indicado líneas arriba que Steiner no tiene una respuesta completa y orgánica a las preguntas que se formula en materia educativa. Un esfuerzo de tal magnitud supondría, como él mismo lo reconoce, el trabajo de un equipo multidisciplinario con los conocimientos necesarios para fundamentar estas intuiciones y sugerencias de una manera más articulada y coherente; para este fin, será imprescindible apoyarse en la recolección y análisis de estadísticas mundiales y legislaciones educativas comparadas. Solo así podríamos dibujar una cartografía de los desiguales desarrollos que han alcanzado los diversos sistemas educativos en el mundo y, de esa manera, contribuir al diseño de una estrategia que haga de las políticas públicas un todo pertinente y adecuado a las diversas realidades nacionales.

Steiner es consciente de sus limitaciones y, con honestidad intelectual, hace una autocrítica severa de sí mismo y de su formación académica. Para comenzar, reconoce su «reverencia hipertrófica hacia los clásicos», su «veneración» casi obsesiva frente a los «gigantes del pensamiento» y su «platonismo impenitente». Su temperamento «maniqueo», «erudito» e «inquieto», su «multitudinaria soledad», su lejanía y suspicacia frente a la política, lo han hecho poco proclive al intercambio amical, alguien resistente a someter sus escritos al escrutinio y consulta de expertos en campos que excedían a los de sus propios conocimientos. Mirados a la distancia, quizás esos rasgos, unidos a la forma como organizó las prioridades de su vida profesional y a la amplísima diversidad de sus intereses académicos e intelectuales, hayan ocasionado una paradoja que él mismo lamenta con una cierta nostalgia: no haber tenido discípulos que difundan su obra, profundicen y desarrollen sus enseñanzas, constituyan un «movimiento» o una «escuela». De Steiner se podría concluir lo que decía *Monsieur Teste* de sí mismo: «Confieso que he hecho un ídolo de mi espíritu, pero no he encontrado otro».

Algunos vacíos, casi diría más bien paradojas, subsisten en su filosofía educativa y llaman la atención sobre ella. En primer lugar, no queda del todo claro si su propuesta es generalizable a todos los niveles de la educación o si solo es aplicable a la enseñanza superior. Sus reiteradas menciones a la mediocridad del profesorado en las escuelas secundarias son indicativas de su preocupación por la urgente mejora de la calidad en esos niveles de instrucción. Allí se juega una de las batallas decisivas de la educación: inculcar en esos jóvenes la posibilidad de soñar en futuros diferentes y de rechazar la inhumanidad que nos acecha son desafíos de una envergadura tal que han paralizado a quienes toman las decisiones de políticas públicas sobre el contenido de lo que debe impartirse en las escuelas y los colegios.

A la luz de lo anterior, uno podría sostener que la vida universitaria llega un poco tarde para revertir los daños ocasionados en la imaginación de los jóvenes en su etapa adolescente. No obstante, el mundo de la educación superior sigue siendo uno de los terrenos más fértiles para el florecimiento de estos saberes, algunos de los cuales tienen un grado de complejidad poco compatible con los niveles iniciales de enseñanza. Steiner define a las universidades como «bestias frágiles pero tenaces», metáfora con la que quiere destacar que la vida institucional de ellas ha estado rodeada de complejas circunstancias de todo orden, casi desde su fundación en Boloña hace algo más de mil años. Sometidas a la más variadas tensiones políticas, exigencias sociales, incertidumbres financieras y ambigüedades ideológicas —de ahí, la fragilidad—, su larga trayectoria histórica revela que se trata de organizaciones que han sabido adaptarse, con mayor o menor éxito, a los cambiantes tiempos y escenarios en los que les ha tocado desarrollar sus actividades educativas. Han albergado, asimismo, una notable fuerza interna, una gran capacidad de resiliencia —de ahí, la tenacidad—

para sobreponerse a las más insospechadas adversidades y adecuarse a las nuevas tendencias mundiales que han interpelado su misión y sentido profundos. Por eso, a pesar de todas las dificultades, su misión central, inabdicable, es la de seguir siendo espacios privilegiados para que la juventud pueda encontrar en el intercambio apasionado, retador y desinteresado de las ideas científicas y filosóficas la fuente y el impulso de su propia superación personal y de la excelencia académica.

Quedaría pendiente imaginar, no obstante, cómo se podría diseñar una estrategia para que el nuevo *quadrivium*, cuya enseñanza debe ser histórica incluso en sus fundamentos básicos, llegue de una manera adecuada, dosificada y progresiva a las escuelas, desde la más temprana edad de los alumnos que sea posible y recomendable. Pensar en las computadoras como el soporte tecnológico en la era de los nativo-digitales y del mundo *on line*, utilizarlas como una de las plataformas de aprendizaje posible —una en la que se puedan articular los saberes propuestos de manera interactiva—, no es una herejía, ni representa una idea romántica ni lejana ni irrealizable. Los riesgos naturalmente son directamente proporcionales a los beneficios y representan la otra cara de una misma moneda. Así como se pueden adquirir nuevos conocimientos y despertar la creatividad, crear redes y comunidades virtuales de aprendizaje, los peligros del aislamiento y del avasallamiento mediático de la cultura de masas sobre las sinapsis mentales de los niños y niñas en esta época del capitalismo tardío pueden dirigirnos hacia escenarios solo imaginables en la ciencia ficción. En todo caso, habría que pensar en un *continuum* educativo: cultivar, transmitir, comunicar la curiosidad y el hambre por el aprendizaje vital a esas mentes desde una temprana edad es la tarea pedagógica de estos tiempos. En ese empeño, muchas veces repetido sin mayor convicción por los políticos, estaríamos sembrando las semillas de la sensibilidad y de la capacidad de razonamiento de los futuros estudiantes universitarios. Una política educativa con esta orientación ayudaría a crear los contextos de «intimidad y ocio» que requiere la lectura para su florecimiento sostenido.

A estas alturas debería resultar bastante claro el parentesco de la propuesta de Steiner con la enseñanza tal como se concebía en la Antigüedad Clásica y en las primeras universidades medievales. Tanto el *trivium* (gramática, lógica y retórica) como el *quadrivium* (aritmética, astronomía, geometría y música) conformaban las siete artes liberales que, en oposición a las artes serviles o artes menores, eran los caminos o «vías regias» que proporcionaban los conocimientos generales y las habilidades intelectuales específicas para lograr que los hombres fueran libres y capaces de dirigir su propio aprendizaje. El grupo de disciplinas contenidas en el primero ayudaba a un adecuado uso y comprensión del poder simbólico del lenguaje y la palabra, a pensar y razonar correctamente con el fin de alcanzar la verdad y a expresarse con elocuencia y propiedad, atributos que justificaban que se impartieran en primer lugar.

El segundo grupo, vinculado a las disciplinas científicas y a la división pitagórica de las matemáticas, buscaba estudiar y entender apropiadamente las funciones abstractas de los números, la organización del espacio, el movimiento de los astros y las matemáticas en movimiento o los números en el tiempo, que era como se definía a la música. El razonamiento pedagógico de base era muy simple: la existencia del mundo no puede ser anterior a la palabra y tampoco se puede actuar sobre un mundo que no se conoce. Una vez impartidas estas disciplinas, la tarea de la teología y la filosofía sería el conocimiento de la verdad, lo bello y el bien. Sobre estas estructuras del saber se construyó la civilización occidental.

¿Cuánto de esa enseñanza clásica es preservada o ha sobrevivido en la propuesta de Steiner? ¿Cuáles son los criterios que subyacen a la inclusión de algunos campos del conocimiento y a la exclusión de otros? En realidad, no son solo cuatro las disciplinas convocadas a la nueva pedagogía que proporcionará nuevos recursos intelectuales, estéticos y afectivos al espíritu humano. De hecho, las matemáticas, la arquitectura y las ciencias de la vida cumplen en su filosofía —sin perder su propia especificidad— un papel de pivote, una suerte de centro de gravedad cuya capacidad de atracción de otras disciplinas hacia su propio ámbito opera como un mecanismo casi espontáneo de afinidad electiva y, como consecuencia de ello, de fertilización recíproca. La música, aunque su cercanía a las matemáticas y a la poesía no le es ajena, escapa a esta mecánica, pues representa el «*mysterium tremendum* que hay en las artes» y en todo conocimiento humano.

En todo caso, ¿no resulta sorprendente que un «hombre de letras» como Steiner conciba una enseñanza del futuro en la cual la cultura humanista no tenga un papel destacado? ¿Puede subsistir el modelo de educación humanista tradicional —ese que Martha Nussbaum llama «modelo señorial de educación liberal»— o es necesario repensar su contenido, alcances y pertinencia? No he encontrado una respuesta explícita a estas preguntas en Steiner, aunque algunas pistas en esa dirección pueden identificarse en sus obras. Líneas arriba había señalado el pesimismo filosófico que atraviesa su producción intelectual en relación con la potencialidad de las humanidades para detener las fuerzas más oscuras de la conducta de los individuos: el derrumbe de los valores y de las esperanzas de la humanidad, la mortalidad de proporciones bíblicas del siglo XX y la incapacidad de las élites políticas para traer un mayor bienestar a sus gobernados han sido observados con pasividad cómplice y derrotada resignación por muchos de sus más conspicuos representantes. Para un «judío centro-europeo emancipado», como él mismo se califica, la palabra perdió su verdad y sentido luego de los campos de exterminio nazis. A la sensibilidad contemporánea le ha quedado la sensación de que esa larga noche que se vivió podría repetirse nuevamente, porque «el lenguaje como el núcleo definidor del ser» dejó de cumplir dicha función.

Como lo recuerda Peter Gay (2007), para los escritores y artistas alemanes de la posguerra que habían colaborado con el régimen nazi, no fue fácil justificar su conducta de los años previos; de hecho, fueron pocos los miembros más cultos de la élite intelectual alemana que pudieron encontrar explicaciones convincentes y válidas para sus acomodos y silencios frente al «mal absoluto». El espíritu cuestionador y contradictorio de la autoridad dominante, esa búsqueda incesante por profundizar y criticar la propia vida que tuvieron los modernos, se ensombreció durante estos años, y dejó una estela de creciente desencanto, vacío e incertidumbre sobre las siguientes generaciones.

Por todo ello, preguntarse cuán humanas son las humanidades, si acaso no hay un «vínculo oculto y traicionero» entre el salvaje primitivo que tenemos dentro y el cultivo de la emoción estética, no es un ejercicio ocioso, retórico o desencaminado. ¿Sobrevivirán a esta muerte parcial y podrán recuperar la legitimidad que alguna vez tuvieron sin reservas las bellas artes, la literatura, la filosofía? ¿Qué lugar les corresponderá en el nuevo concierto de disciplinas que forman parte de las estructuras del saber futuro? La respuesta no es ni puede ser categórica o definitiva, sino más bien matizada y prudente, pues para el melancólico pensamiento de Steiner solo queda ejercer una «esperanza precaria pero tenaz» y una «modesta pretensión de vigencia» de las humanidades. Esta expectativa se fundamenta —a diferencia de las ciencias que pueden ser «neutrales» y suspender su juicio moral frente al acontecer de la historia— en la interpelación ética que le plantea a la cultura humanística el mundo que habitamos, interpelación que no puede serle ni extraña ni lejana; simplemente, no puede ignorarla porque le concierne de manera irrenunciable, incluso cuando algunas de sus respuestas nos decepcionen o sorprendan. Como se indicó más arriba, la enseñanza de las humanidades *puede* hacernos más humanos al cultivar nuestro intelecto, nuestra sensibilidad y nuestro espíritu, pero nada garantiza que eso *tenga* que ocurrir de tal modo. Sin un «fundamento teológico», añade Steiner, esa tarea sería aún más difícil, frágil e incierta.

Un científico social no puede dejar de preguntarse acerca de la función y el lugar de las ciencias sociales en la nueva estructura del saber propuesta por Steiner. Es imposible no identificar una irónica condescendencia cuando se refiere a los economistas en sus esfuerzos para dar cuenta, por ejemplo, del tipo de industrialización que propició el surgimiento del fascismo o del comunismo; a los sociólogos que se afanan por explicar los conflictos de clase que subyacen a la aparición de estos movimientos políticos que transformaron el mapa cultural de Europa; o a los historiadores con su prolija reconstrucción de los hechos que precipitaron o detuvieron algunos de los desenlaces más importantes que trajeron consigo esas dos grandes ideologías. Todos ellos pueden suministrar «intuiciones parciales apasionantes» e incluso brillantes, pero a nuestro autor le resultan insuficientes e incompletas, ricas en describir

y analizar ciertos fenómenos sociales, pero carentes de profundidad para explicar sus causas profundas. En una época en la que el conocimiento se ha convertido en más especializado y concreto, su sensibilidad y formación, su espíritu generalizador y totalizante lo inclinan a trabajar con interpretaciones de «una naturaleza completamente distinta» para explicar el «mal absoluto», la barbarie y los «infiernos» de las guerras, matanzas y hambrunas de todo tipo.

Si esto es así, ¿habría que descartar de esta «alfabetización común» a la economía y sus intentos por entender la lógica del mercado, a la sociología y su afán por comprender la vida en sociedad, a la antropología y su búsqueda de las raíces culturales del comportamiento humano, y a la ciencia política interesada en reconstruir los mecanismos de representación ciudadana y el funcionamiento del Estado? Queda claro que, en la perspectiva de Steiner, su presencia no es indispensable. Entonces, ¿qué respuesta podrían formular estas disciplinas que han experimentado un explosivo crecimiento de programas académicos y temas de investigación en el último medio siglo, cuando menos? ¿Acaso no sería más apropiado, siguiendo a Immanuel Wallerstein (2004), hablar en los tiempos actuales de una división trimodal —ciencias, humanidades y ciencias sociales— en reemplazo de la antigua partición en «dos culturas»? ¿Cómo dejar de lado los recientes aportes a la comprensión del comportamiento de los individuos y del mundo físico provenientes de los estudios culturales y de las ciencias de la complejidad, cuyas investigaciones han dirigido sus principales críticas a las ciencias naturales que se inspiraron en la mecánica newtoniana? ¿Son irresolubles la tensión, la incompreensión y el desencuentro entre las distintas culturas disciplinarias y perspectivas de conocimiento? ¿No les corresponde a las ciencias sociales repensar sus propios paradigmas, romper con la división del trabajo intelectual prevaleciente, propiciar el uso combinado de metodologías tanto cuantitativas como cualitativas y lograr explicaciones más integrales sobre aquellos temas cuya naturaleza se resiste a aceptar las fronteras que establecen arbitrariamente las disciplinas? ¿Podrían cumplir una función de intermediación simbólica y acercamiento práctico entre la cultura humanista y la cultura científica?

Por supuesto, estas preguntas no están formuladas ni tampoco contenidas en la filosofía educativa de Steiner, pero con justicia se podría decir que no le serían extrañas ni tampoco incómodas. En el fondo, la síntesis que hemos realizado a partir de nuestras notas revela que su preocupación esencial es la de exhortar a pensar con seriedad y pasión acerca de lo que podría, o debería ser, la educación en general y la enseñanza universitaria en particular. A Steiner se le podrán atribuir, con razón, muchos sesgos, vacíos y prejuicios, pero sería un error no reconocerle un rasgo que comparte con *Monsieur Teste* y que resume con elocuencia y precisión su espíritu intelectual: «Resulta un individuo ordenado según las potencias de su pensamiento».

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio (2009). *Signatura rerum. Sobre el método*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bauman, Zygmunt (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Buenos Aires: Paidós.
- Berlin, Isaiah (1992). *Contra la corriente. Ensayos sobre la historia de las ideas*. México: FCE.
- Bernstein, Basil (1996). Thoughts on the Trivium and Quadrivium: The Divorce of Knowledge from the Knower. En *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique* (pp. 81-88). Londres: Taylor & Francis.
- Bordieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Chesterton, Gilbert Keith (2006). *Correr tras el propio sombrero (y otros ensayos)*. Barcelona: Acantilado.
- Gardner, Howard (2007). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gay, Peter (2007). *Modernidad. La atracción de la herejía: de Baudelaire a Beckett*. Barcelona: Paidós.
- Morin, Edgard (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Nussbaum, Martha (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Steiner, George (2001). *Pasión intacta. Ensayos 1978-1995*. Madrid: Siruela.
- Steiner, George (2007a). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. Madrid: Siruela.
- Steiner, George (2007b). *Los logócratas*. México DF: FCE-Siruela.
- Steiner, George (2008). *Los libros que nunca he escrito*. Madrid: Siruela.
- Steiner, George (2009a). *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.
- Steiner, George (2009b). *Extraterritorialidad. Ensayos sobre la literatura y la revolución del lenguaje*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Steiner, George (2011). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Steiner, George (2012). *La poesía del pensamiento. Del helenismo a Celan*. Madrid: Siruela.
- Steiner, George (2013). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.
- Steiner, George & Cécile Ladjali (2003). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Valéry, Paul (2008). *Monsieur Teste*. Madrid: Antonio Machado.
- Wallerstein, Immanuel (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, Immanuel (coord.) (2006). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbekian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Wallerstein, Immanuel & Richard E. Lee (coords.) (2004). *Overcoming the Two Cultures: Science versus the Humanities in the Modern World*. Boulder: Paradigm Publishers.