

Ramon Lapiedra es  
catedrático de Física Teórica  
de la Universitat de València,  
de la que fue Rector entre  
1984 y 1994.

## Crítica social, humanidades y Universidad

Ramon Lapiedra

*¡...las hojas que en las altas selvas vimos  
cayeron y nosotros a porfía  
en nuestro engaño inmóviles vivimos!*

A. Fernández de Andrada, *Epístola Moral*

*Los objetivos de la Universidad* Sin ninguna pretensión de originalidad, podemos decir que la Universidad se propone: 1) formar un determinado tipo de profesionales superiores; 2) conservar, crear y transmitir conocimientos; 3) conservar, crear y difundir una cultura de calidad, todo ello mediante la práctica conjunta de la docencia y la investigación; además, en palabras de Josep M. Bricall, que aquí transcribo libremente, la institución se propone igualmente: 4) aportar elementos de reflexión para la crítica y la renovación de la vida social y de las bases del conocimiento.

De manera más sucinta, la «Magna Charta Universitatum», aprobada en Bolonia el 18 de septiembre de 1988, expresa que la Universidad «es una institución autónoma que de manera crítica produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza».<sup>①</sup>

La primera cuestión que quiero suscitar es si el cuarto objetivo citado no está de hecho subsumido en el segundo y el tercero. Obviamente, estos dos últimos objetivos pueden entenderse de manera suficientemente amplia como para englobar el cuarto. Ello no obstante, será un motivo recurrente e implícito de este artículo que la importancia y especificidad de este cuarto objetivo y de la función que lo ha de servir merecen un tratamiento aparte y pormenorizado.

Dicho esto, el carácter algo etéreo, por decirlo de alguna manera, de este cuarto objetivo pudiere dar lugar a la sospecha que tan excelsa finalidad y tan excelsa función no fueran más que retórica huera, la exigua hoja de parra con que cubrir a duras penas la incapacidad universitaria para aportar a la sociedad dividendos contantes y sonantes en forma de tecnología socialmente eficaz. De lo que acabo de decir se puede inferir que no es éste el parecer de quien suscribe, parecer que intentaré razonar en lo que sigue. En cualquier caso, pocas cosas habrá en la vida, si es que hay alguna, que no estén sometidas a la amenaza del fraude y la falsificación, tanto más cuanto mayor sea su aprecio. Así que sería precipitación, cuanto menos, desechar de entrada nuestro cuarto objetivo y su correspondiente función por el solo motivo de una falsificación siempre posible.

Pero, aparte esta consideración tan genérica, la verdad es que es a mi a quien compete justificar la necesidad y la pertinencia de la crítica cuyo ejercicio invoco con tanta gravedad en aquel cuarto objetivo. Así lo intentaré en los párrafos siguientes.

*Sobre la crítica social, su  
permanencia y su idoneidad*

Las respuestas culturales de los humanos a los desafíos de todo tipo que su medio natural y social les plantea son a menudo un tipo de respuesta equivocada: no pocas veces representan «un remedio peor que la enfermedad», una fuente añadida y gratuita de sufrimiento, de frustración y mutilación colectivas, con la sola satisfacción espúrea de un oscuro masoquismo colectivo siempre renovado; otra veces, aquellas respuestas culturales «equivocadas» sancionan y justifican prácticas de dominación de unos grupos humanos sobre otros.

① Citado por Josep M. Bricall en *La Universidad en el cambio de siglo*, J. Porta y M. Lladonosa, ed., Alianza Editorial, Madrid, 1998. En este mismo libro, E. Morin caracteriza también la misión de la Universidad e, independientemente, F. Mayor Zaragoza resume sus objetivos. En ambos casos, sus propuestas no difieren esencialmente de los objetivos que aquí hemos asignado a la Institución.

La práctica en determinadas culturas de la ablación del clítoris, la represión sexual infamante, la discriminación de la mujer, los tabúes alimenticios, el racismo, o la intolerancia institucionalizada, pueden servir de ejemplo de lo que estoy hablando. El sufrimiento humano que ocasionan estos y otros desvaríos culturales, las energías que consumen y las distorsiones sociales que representan serían materia incontable para un libro negro de la maldad, la estupidez y la crueldad potenciales de la condición humana, condición que no pretendo reducir a tales atributos potenciales, aunque no hay duda que los comprende.

De vez en cuando se intenta minimizar lo negativo de semejantes respuestas culturales subsumiéndolas en un relativismo étnico que, no se sabe por qué razón, tendría la virtud de suspender cualquier juicio moral o de conveniencia sobre la cuestión. Desde luego, a nadie se le oculta que la valoración concluyente de semejantes respuestas culturales fallidas no puede hacerse plenamente más que en el marco global de la cultura que las acoge; pero de ahí a justificar de ese modo la ausencia de cualquier valoración media un abismo en el cual no pienso precipitarme en este texto.

Frente a esta cuestión que, para evitar todo tremendo, podríamos denominar la cuestión de los «desajustes culturales», tampoco cabe refugiarse en una visión que los situara como ineluctables dentro de cada formación social; como si dijéramos: a cada cultura particular, su específico catálogo asociado de desajustes culturales. La verdad es que, por decirlo en términos marxistas y en desacuerdo con Marx: la ideología tiene sus razones que la base material ignora, tiene su autonomía y no se reduce a la mera condición de subproducto ineluctable. No hay más que echar una ojeada a culturas semejantes y constatar en las mismas la existencia de pautas y desajustes culturales muy diversos que sugieren la extrema labilidad y retroactividad de los diferentes nexos que actúan en el terreno social y cultural.

Dicho todo esto, hay algo en relación con el relativismo cultural y los desajustes culturales de suma importancia para el tema que nos ocupa, el tema de las humanidades y la Universidad. Se trata de lo siguiente: desde fuera de una cierta cultura puede ser relativamente fácil captar el carácter desajustado de una determinada respuesta cultural, pero desde dentro es mucho más difícil. A pesar de ello, en nuestro mundo occidental secularizado, con un Renacimiento, una Ilustración y un legado científico considerable en nuestras manos, recién desenmascarada la falsa redención social de ciertos milenarismos ¿no nos habremos vuelto culturalmente más perspicaces? ¿no nos habremos vuelto inmunes a esa opacidad interna que impide o dificulta a una determinada cultura tomar conciencia cabal de sus propios desajustes, de sus a veces trágicos desajustes? ¿habrá llegado a ser finalmente nuestra cultura esencialmente transparente y autoconsciente?



© Marvin Harris, *Vacas, cerdos, guerras y brujas*, Alianza Editorial, Madrid, 1980.

Veamos: en un libro famoso, Marvin Harris © se ha esforzado por desentrañar la supuesta base racional de ciertas prácticas culturales particularmente desajustadas. En ciertos casos, el autor parece que lo consigue, pero toda su habilidad no permite ocultar lo más significativo: que aun cuando en algún momento aquellas prácticas culturales hubieran sido una respuesta social notable por su eficacia y proporcionalidad, hace mucho tiempo que su antigua racionalidad ha periclitado. La verdad es que, vistas las cosas desde el ángulo de la psicología profunda, hay aquí poca materia para la sorpresa: si una determinada práctica cultural básica fue en algún momento la respuesta correcta a un determinado desafío social de entidad, aquella práctica tuvo que ser particularmente investida en el plano afectivo. Los afectos básicos y las pautas de conducta básicas se conforman en gran manera en los primeros estadios de la vida infantil y luego se fosilizan con la pérdida de plasticidad de todo nuestro aparato psíquico. Así, hablando esquemáticamente, aquella respuesta cultural, adecuada en sus inicios, solo pudo ser plenamente racional, a poco que el entorno cambie, para los primeros adultos inventores que la pusieron en ejecución; para todas

las demás generaciones que les sucederán, convenientemente adoctrinadas en su infancia sobre el particular, de generación en generación, la respuesta cultural en cuestión tendrá siempre algo de compulsivo e inflexible y, si por azar desaparece el problema objetivo que la hizo surgir, este carácter compulsivo puede hacerla sobrevivir como un verdadero fósil: más concretamente, como un desajuste cultural que se reproduce a si mismo por encima de la infelicidad que acarrea a la propia colectividad, o a una parte de ella.

Ahora bien, una de las cosas que caracterizan a nuestra sociedad es la rapidez de los cambios que sufre, en particular los continuos cambios en las bases materiales de nuestra existencia. Cabe esperar pues la aparición de continuos desajustes temporales motivados por unas respuestas culturales interiorizadas que se han vuelto obsoletas al cambiar los problemas objetivos que pretendían encarar. Así, lejos de haber alcanzado un estadio inédito de transparencia cultural espontánea, parece que en nuestros días deberemos estar particularmente atentos a que la fosilización de nuestra pautas culturales, anclada en nuestro psiquismo, no se convierta en un obstáculo permanente para afrontar con éxito los continuos cambios a que vamos a seguir sometidos. La necesidad pues de la crítica social no ha muerto entre nosotros, bien al contrario, está tan o más presente que nunca.

Pero la fosilización de nuestra respuestas culturales no es el único motivo de los desajustes culturales. En el mundo hay diferenciación social y con ella poder, explotación y opresión. La ideología del poder, ideología fácilmente dominante, tiende naturalmente a justificar la situación, a hipostasiarla, y a embellecerla falsamente. Cuenta para ello con los resortes propios del poder, pero cuenta también con la fascinación de nuestra especie por la jerarquía y la sumisión, por más que esta fascinación sea ambivalente y conviva con el ansia de rebelión siempre latente. Ciertamente es que los humanos prosperamos en grupo y por tanto necesitamos objetivamente de la jerarquía y la autoridad, y así nuestra evolución como especie hubiera podido dotarnos de un sentido proporcionado, instrumental y en definitiva racional de dicha necesidad de jerarquía. Pero no es eso lo que ha ocurrido: la evolución busca el éxito biológico de la especie, no la felicidad de los individuos; y ese éxito ha tenido suficiente con una tendencia



dominante de sujeción compulsiva del individuo, no exenta de contradicciones, a quien ostente la autoridad del grupo. Un desvivir permanente entre la seguridad y la libertad. Una historia hecha de dominaciones sin cuento, sobre el rumor del sordo descontento que estalla de vez en cuando por los resquicios más imprevisos. Una historia que continua y que reclama de nosotros, los humanos de hoy, que la encaremos con una vocación crítica renovada.

He aquí, en definitiva, en esa diferenciación social tan conflictiva y tan poco transparente, la segunda razón –la primera era la falta de plasticidad de nuestro aparato psíquico en la vida adulta y la fosilización cultural resultante– de nuestros continuos desajustes culturales.

Hay aún a mi entender una tercera razón para dichos desajustes. Una razón más profunda que la dos hasta aquí aducidas y que está en la base de las mismas: nuestra tendencia a segregar estupefacientes del espíritu, explicaciones edulcoradas y tranquilizadoras de nuestra radical condición humana siempre frágil y a menudo dramática. La dificultad para asumir un malestar latente, el malestar en la cultura analizado por Freud <sup>③</sup>. Una tendencia comprensible, pero no por ello menos peligrosa, que de nuevo reclama la función de la crítica. Comprensible es que caigamos en la cursilería inútilmente engañosa de aquello de la «tercera edad», pero es aun Quevedo quien nos conmueve profundamente cuando a través de los siglos llega hasta nosotros diciéndonos sobre si mismo:

*Ya no es ayer; mañana no ha llegado,  
hoy pasa y es, y fue, con movimiento  
que a la muerte me lleva despeñado.*

En resumen, frente a la pregunta iniciada más arriba de si nuestra cultura no se habrá vuelto tan transparente para nosotros como para obviar ahora por innecesario un esfuerzo crítico específico y explícito, la respuesta en función de lo dicho sería totalmente negativa. Más bien, las previsiones serían las siguientes: nuestras circunstancias materiales y la sociedad toda no dejarán de cambiar en un futuro próximo a ritmo acelerado, y no dejaremos de responder con nuevas pautas culturales a los nuevos retos sobrevenidos. Con ello: nuevo peligro siempre existente de fosilización de las nuevas pautas, nuevo riesgo de inadecuación cultural y nueva necesidad de crítica social.

Junto a lo dicho, el cambio social producirá también nuevas distribuciones del poder y de la dominación social, con sus nuevas ideologías justificativas que exigirán a su vez la respuesta de una nueva crítica.

Tal vez, a pesar de todo, en un futuro no tan remoto seamos capaces los humanos de ganar una mayor transparencia de nuestra condición interna escindida y con ello una mayor transparencia interna en nuestra cultura. Para ello sería necesario una ganancia generalizada de competencia emocional entre los humanos, algo ciertamente problemático, a que me referiré de nuevo más adelante.

En definitiva, el futuro como el presente reclaman, a partir de lo dicho, la permanencia y la vitalización de la función de la crítica social y de las bases del conocimiento adquirido. Pero ¿cómo podemos aspirar a esa permanencia y aun más a esa vitalización? Ciertamente, no reduciendo en exclusiva la educación universitaria a las materias técnicas y a las llamadas ciencias duras, por más importantes que sean unas y otras, que lo son. No ciertamente reduciendo el campo de la investigación universitaria hasta cubrir tan solo esas materias y esas ciencias. El desarrollo de aquella función crítica necesita obviamente de una formación que, fuera de la Universidad y en la Universidad, comprenda las humanidades: la historia, la filosofía, la literatura y el arte, la sociología, etc.. Como han señalado P. Ruiz Torres i N. Sánchez Durá, a propósito de este texto, esa formación humanística por si sola no implica necesariamente una mayor capacidad crítica (los mismos desajustes cultu-

<sup>③</sup> S. Freud, «El malestar en la cultura», en *Obras Completas*, vol. XXI, Amorrortu ed., Buenos Aires, 1990.

rales que aquí se pretende encarar son vehiculados frecuentemente con el lenguaje i las formas de las humanidades en sus diversas acepciones), pero sí es la antesala necesaria aunque no suficiente para la posible asunción de esa capacidad. En definitiva, un cierto espíritu crítico debería impregnar el tipo de formación humanística reclamada y, aunque fácilmente se comprende que no puede haber recetas para ello, el propio contenido de este texto pretende aportar propuestas con que materializar esa vocación crítica necesaria, que por otra parte no puede prosperar si no es un clima de libertad académica. En cualquier caso, en la Universidad, por todo lo dicho y por otras razones que apuntaré en el resto de este artículo, aquellas humanidades no pueden reducirse al estrecho marco «vertical» de las titulaciones humanísticas. En la Universidad, las humanidades han de incorporarse a la formación integral del estudiante, de todos los estudiantes, con el concurso de una oferta «horizontal» de las mismas que se añade a la de las titulaciones humanísticas. Una oferta «horizontal» que no caiga en saco roto y sobre el carácter y la planificación de la cual hablaré más adelante.

Por supuesto, la diversidad de ámbitos culturales presentes en las sociedades políticas de nuestro tiempo y nuestra misma variabilidad genética como humanos garantizan una «producción» mínima de personas especialmente críticas, inconformistas o creativas. Pero se trata de pensar un tipo de formación universitaria que fomente la aparición y el desarrollo de este tipo de personas, y se trata también de crear con ello un ambiente social receptivo para los individuos más críticos. Un ambiente donde sus ideas y sus propuestas tengan la oportunidad de ser discutidas y valoradas con un mínimo de serenidad, y no un ambiente social donde se les lapide a la primera de cambio.

*Sobre el cambio  
social de hoy: su rapidez  
y su globalidad*

Vivimos una época de cambios acelerados, una afirmación que hemos hecho hace un momento y que se repite hasta la saciedad, pero que no es por ello menos cierta. Unos cambios con una tendencia a la interrelación global y por tanto unos cambios que remiten, a menudo, al contexto de manera decisiva. Esta contextualización reclama la superación de la especialización, en el sentido de completarla el máximo posible y de ser precavidos ante ella. Una especialización modulada por la irrupción especialmente intensa de nuevos contextos y por ello y en cualquier caso una especialización que no ha de ser prematura. Esto último significa, en particular, que nuestras actuales titulaciones universitarias deberían dispensar una formación más común en los primeros cursos, antes de impartir una formación más especializada en los siguientes.

La globalidad a que hemos accedido y que presumiblemente va a continuar significa, entre otras cosas, que hoy nuestras acciones pueden influir decisivamente sobre nuestro nicho ecológico planetario y por tanto sobre la marcha de la sociedad global como un todo. Así, hemos llegado al punto de estar como un todo a nuestra propia merced, de estar a la merced, por ejemplo, de que alguien, en algún lugar del planeta, apriete la tecla fatídica. Ello da la medida de la responsabilidad del ciudadano, del sujeto de la democracia, que ha de elegir para empezar aquellos –los políticos– en quienes se va a delegar la ejecución de las tareas más significadamente colectivas, y por tanto de mayor alcance en sus efectos sociales. Hoy más que nunca la marcha y el destino de la humanidad exige la formación de ciudadanos conscientes, responsables e informados, capaces de situarse en su contexto, ricos de las lecciones del pasado, y atentos a su capacidad de incidir en el futuro.

Conscientes, en particular, del problema del Tercer Mundo y de la fragilidad del planeta como nicho ecológico para los humanos, de la magnitud del desafío que todo ello representa y de la necesidad de responder ante ello cultural y políticamente, en el bien entendido que mayor será nuestra capacidad de anticipación, menores serán los costes que habrá que pagar para encontrar a tiempo soluciones convenientes.

Unos ciudadanos cultos a quienes el conocimiento de la historia y la capacidad de reflexión sobre nuestra condición humana y nuestro entorno haya vuelto menos ingenuos, más advertidos, tan advertidos como para saber que en el progreso posible pero no garantizado de nuestra sociedades no hay atajos caudillistas, ni milenarismos fructíferos, ni pócimas milagrosas: solo el camino constructivo de una cultura democrática, operativa en la práctica; de una cultura que se reconozca en la diversidad y en la asunción de la diferencia.

No hay paraísos posibles en la Tierra. El medio que compartimos y nuestra dotación genética no dan para tales festejos. Fácil es reconocer en abstracto esta verdad, pero no lo es tanto actuar en la práctica política de acuerdo con ella. No tenemos más que pensar en los desmadrados sueños de redención social, siempre acechantes, que este siglo y el pasado han protagonizado a lo largo y ancho del planeta. En los millones de víctimas sacrificadas en el altar de un luminoso futuro trivialmente irrealizable, y en el desolado paisaje social y económico que su fracaso no tan previsto como previsible ha dejado tras de sí. Porque si bien es cierto que la utopía pasada por el cedazo de la crítica es una fuente de progreso social y de futuro, no es menos cierto que la creencia irracional en un paraíso terrestre, lejos de ser siempre un sueño inofensivo, puede, como así ha sido históricamente, justificar los mayores excesos, la mayor crueldad, los mayores crímenes. Pues ¿qué son, según ese sueño supuestamente candoroso, los excesos del presente comparados con los días luminosos que nos esperan al final del túnel de la violencia necesaria para alumbrarlos?

Todo eso y lo dicho anteriormente, y mucho más, debería formar parte de la sabiduría cotidiana y operativa del ciudadano de nuestro tiempo, del ciudadano que en su hacer colectivo ha de ser capaz de poner coto al insultante destino en vez de, con la sociedad toda, ser arrastrada por él.

Pero, otra vez ¿qué podemos hacer para caminar en la dirección de formar más y más ciudadanos armados de esa sabiduría social? Desde luego, no propiciando, como ya antes subrayaba, una formación de nuestros científicos sociales o de la naturaleza, o de nuestros técnicos, centrada en exclusiva en su particular campo temático, porque no son las ciencias duras y la técnica, en exclusiva, el contenido de aquella sabiduría ciudadana que necesitamos, sino más bien el relativismo cultural y la sensibilidad que emanan de un conocimiento de la historia, de la cultura y del arte. Por otra parte, tampoco es suficiente, a la hora de formar aquellos ciudadanos conscientes, con la formación humanística que puedan recibir nuestros estudiantes en la escuela primaria y en la educación secundaria. No se ve porque en una época tan decisiva para la formación como es la etapa universitaria, aquellos estudiantes en licenciaturas otras que la puramente humanísticas habrían de quedar totalmente al margen de un tipo de formación que, de acuerdo con lo que vengo exponiendo, es mucho más que un lujo o un vistoso barniz: es una necesidad más viva que nunca para construir un futuro lo más digno posible.

*Sobre la dignidad y la  
felicidad humana, sobre  
el nivel de vida*

En una notable conferencia de contenido congruente con lo que se predica en este artículo, «Educación después de Auschwitz», T. W. Adorno <sup>④</sup> resume los fines que nos son propios como humanos en el objetivo global de conseguir «una vida humana digna».

¿Es acaso lo mismo una vida humana digna que una vida feliz? No parece que puedan identificarse una cosa i la otra, aunque mucha gente tendríamos dificultades para imaginar una vida feliz en la indignidad. Ahora bien, si no son lo mismo, la felicidad que la dignidad, puestos a resumir la quintaesencia de nuestros objetivos vitales ¿no debería ser mencionada la felicidad al lado de la dignidad? ¿Como es ello que Adorno —y no sólo Adorno— no la menciona? ¿Es acaso un concepto demasiado nebuloso como para intentar reunir en él lo esencial de nuestra búsqueda individual y

④ T.W. Adorno, «Educación después de Auschwitz», en *Educación para la emancipación*, Ediciones Morata, S.L., Madrid.

⑤ Recordemos, sin ir más lejos, el famoso texto de Madame de Châtelet, «Le discours sur le bonheur» (véase la edición de Isabel Morant, en «Colección Feminismos», Cátedra-Universitat de València-Instituto de la Mujer, Madrid-Valencia, 1997).

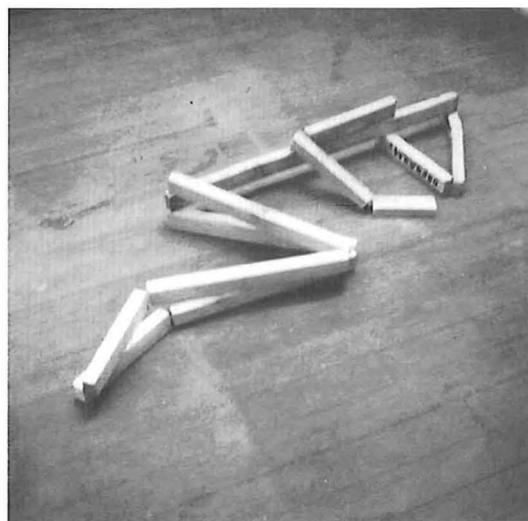
social? No parece que sea esta nebulosidad la causa de aquella ausencia de mención, pues tampoco parece que el término «dignidad» sea de entrada más fácilmente definible que el término «felicidad». Más bien sospecho que lo que hay en este asunto es una especie de pudor, como si en nuestra época –pasados los sonrojos de la Ilustración, tan desenvuelta en el uso del último término ⑤– fuera una tremenda ingenuidad, indigna de una persona culta y sensata, atreverse a indagar sobre la felicidad, dando por sentado que existe, que existe más o menos y que allí, en el centro, estamos nosotros de cuerpo entero, como actores principales, no como espectadores pasivos, atreviéndonos o no a perseguirla, a ponernos en evidencia si fracasamos en el intento:

*El ánimo plebeyo y abatido  
elija, en sus intentos temerosos,  
primero estar suspenso que caído,*

dejó dicho el poeta (*Epístola Moral*, antes citada) que, sabio o pusilánime, en todo caso cercanamente humano, cedió en esos versos ante la desnudez de un fracaso, de una frustración, temidos.

Tal vez, nuestra época tan contradictoria, donde tantas esperanzas han naufragado y tantos esfuerzos beneméritos se han tornado finalmente en su contrario, nos ha dejado un poso sombrío –desde Auschwitz como referencia hablaba Adorno en su texto –, o nos ha dejado tal vez una pérdida de inocencia saludable si no nos encierra en la inhibición y el pesimismo desmedido.

Hablando sobre el tema desde un sentido común limitado pero saludable, uno podría empezar diciendo que podemos hablar sin rubor alguno de nuestras ansias de felicidad y de nuestras posibilidades de obtener al menos parte de la misma, pero que se necesita un mínimo de bienes materiales para que la felicidad, un mínimo de felicidad, sea posible. ¿Cual es ese mínimo material? No hace falta mucha reflexión para darse cuenta que ese mínimo existe solamente dentro de un determinado



contexto cultural, colgado de una historia que ha generado sus usos y costumbres en las distintas capas sociales. En el Occidente de hoy, los mínimos de algunas de esas capas, constituidos históricamente, han llegado a ser incompatibles con la equidad y la sostenibilidad. Con la equidad, porque no sería ético ni inteligente pretender perpetuar *sine die* el foso actual de bienestar económico entre el Norte y el Sur. Con la sostenibilidad, porque nuestras pautas occidentales de consumo suponen una presión sobre el medio ambiente y sobre el total de los recursos materiales agotables o renovables inviable a medio plazo.

¿Qué hacer, entonces? Se mire como se mire, tendremos que moderar en Occidente, antes o después, nuestra tasas medias de consumo material. Eso significaría rebajar nuestro nivel de vida, tal como ahora lo entendemos, lo que exige la aplicación de una medidas políticas de difícil adopción por su obvia impopularidad actual. Sin embargo, rebajar nuestro consumo material no significa necesariamente rebajar nuestra calidad de vida, o al menos rebajarla de manera estrictamente concomitante. Hay una manera en general barata y escasamente contaminante de impulsar nuestra calidad de vida: el disfrute de los productos culturales y artísticos. Solo que esta capacidad de disfrutar no está dada de entrada, pues presupone el cultivo espiritual previo para conformar una sen-

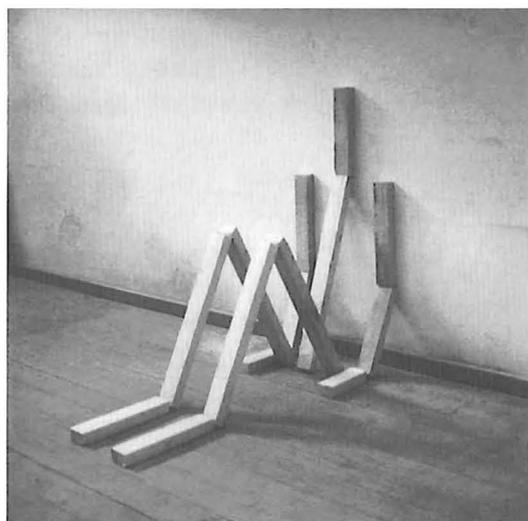
Markus Raetz  
*Escultura, 1979/80*

sibilidad capaz de degustar como sujetos, como espectadores, o como usuarios los productos del arte y la cultura superior. Y es ahí donde entra en escena el sistema educativo: en el mundo que nos ha tocado vivir y en el que ahora mismo se está forjando para el día de mañana, si queremos entrar en una perspectiva sostenible, la educación debería tener como una de sus metas primordiales la formación de la sensibilidad cultural y artística de los alumnos, a fin de propiciar aquel disfrute de los productos culturales y artísticos; desde los niveles preescolares a la Universidad. ¡Atención! estoy hablando de formar la sensibilidad, no de reeditar una enseñanza puramente memorística concebida a lo sumo como la manera de conseguir un ornato epidérmico con que brillar en los salones, cuando no un simple trámite a superar para conseguir el aprobado. Para decirlo con un ejemplo descarnado: se trata de hacer teatro en la escuela, no de preparar a los alumnos para el presto recitado de los nombres de las comedias de Lope de Vega.

Todo ello exigiría un vasto plan de reforma de las enseñanzas artísticas y humanísticas en todos los niveles de la enseñanza, en la primaria y la secundaria en particular, cuando la mayor plasticidad del alumno facilitaría la formación de aquella sensibilidad artística y cultural. Un plan de ejecución necesariamente dilatado en el tiempo, que supondría la inyección de los recursos económicos para reciclar a los actuales formadores primero y formar los nuevos formadores después, y para proveer a los centros de los nuevos espacios y medios materiales necesarios. Un plan que por este «tempo» dilatado y por esas exigencias económicas sólo podría ser llevado a cabo formando parte de un gran pacto estatal por la educación.

En particular, en la Universidad debería prolongarse esa nueva manera de afrontar las enseñanzas humanísticas y artísticas con el propósito esencial de que el alumno acceda a nuevas capacidades de goce en el terreno artístico y cultural. Por otra parte, en los departamentos universitarios pertinentes se debería reflexionar, se debería investigar, sobre ese nuevo tipo de formación humanística, sobre qué perseguir concretamente y como intentar conseguirlo. Después de todo, la mayoría de los profesores de los niveles primario y secundario de la enseñanza se forman en la Universidad, y estos profesores deberían ser formados en los conocimientos, las competencias y las habilidades para suministrar a sus alumnos ese tipo de formación humanística y artística orientada al goce y a la vivencia.

En este punto, la carrera de Magisterio (por cierto, ¿a quien se le ocurriría aquello de «Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica»?) es una pieza esencial para la realización de un tipo de enseñanza humanística y artística como el convenido. En este cometido sería necesario renunciar a la ficción de dar por existente un «corpus» teórico ampliamente contrastado en los dominios de la pedagogía y la didáctica más general, a fin que en los correspondientes planes de estudio se atienda más a la presencia de contenidos previos a su didáctica, más a las capacidades de los futuros maestros para formar sensibilidades, y más a su capacidad emocional para interaccionar positivamente con el niño. Es más fácil declamar enfáticamente sobre la necesidad de una enseñanza donde el alumno juegue el papel activo que le corresponde, que respetar en la práctica su «tempo» propio de formación sin que la impaciencia y ansiedad del profesor prestamente lo sustituyan.



Pero volvamos al pudor o al escepticismo vital de Adorno obviando el término «felicidad». Hay una frase hecha, bien conocida, objeto de una ironía tan permanente como la frase misma: aquella de «el dinero no da la felicidad». ¿Se trata, tal vez, de una versión más de aquel «no las quiero comer no están maduras»? Y sin embargo, a pesar de reconocernos en la ironía citada, todos sabemos que hay una parte de verdad en la frase citada. ¿Cuál es esa verdad? Dejando de lado, por obvias, las repercusiones negativas que la enfermedad, la muerte de los seres queridos o su alejamiento y otras inclemencias de nuestro entorno tienen sobre nuestra felicidad, la verdad intuida en aquella frase es el papel que nuestra disponibilidad o alternativamente nuestro nivel de conflicto interior o, dicho en palabras de un reciente «best seller» ⑥, nuestro nivel de competencia emocional, tienen en nuestro acceso a la felicidad o a un mínimo de ésta.

De nuevo, no será el cultivo en exclusiva de las matemáticas, por ejemplo, o de aquella o esta ingeniería, lo que nos abrirá la puerta a un mejor conocimiento de nosotros mismos y a alcanzar el mínimo de equilibrio emocional que se necesita para hacer frente a la vida y al mismo tiempo gozar de ella. Estamos tratando aquí de uno de los temas clave de nuestra existencia, cuyo tratamiento, sea como fuere, no puede ignorar el cultivo y el conocimiento de las humanidades. Un tema que, considerado en su vertiente social, merecería ser objeto de reflexión y consideración en los departamentos universitarios de psicología, medicina, sociología, historia, etc. Un objetivo difícil en cualquier caso, el de proponerse mejorar el nivel de competencia emocional de la generalidad de los miembros de una sociedad, pero que, de entrada, no podríamos considerar vedado al análisis y a la investigación. Lo contrario sería caer en una inhibición de principio que tendría que ser justificada.

Resumiendo lo dicho en este párrafo: nuestro actual nivel de consumo material en el Primer Mundo no es sostenible, pero una calidad de vida aceptable podría serlo si acertamos a saber hacer jugar un nuevo papel más significativo en nuestras vidas a la cultura, el goce de los productos artísticos y a un mayor nivel de nuestra competencia emocional ⑦. De nuevo, en la perspectiva de conseguir esa mutación cultural en nuestra existencia ¿podríamos fiarlo todo al cultivo de la técnica y las ciencias positivas con olvido de las humanidades? Más bien parece todo lo contrario.

¿Qué hacer?

(en ausencia de Lenin)

¿Qué hacer, pues, para que la Universidad cumpla mejor con esa función que le hemos asignado de contribuir a la crítica y a la renovación de la sociedad? ¿Qué hacer? ahora que ya sabemos que el «socialismo real» no es la medicina adecuada contra la enfermedad de la explotación, la opresión y la miseria. Cuando no ignoramos que la diferenciación económica y el poder que de ella emana pueden desnaturalizar la democracia, pero también sabemos que la «dictadura del proletariado» o el populismo autoritario son un presunto remedio peor que aquella desnaturalización que se pretendía corregir: que, al amparo de la opacidad política de la falta de libertades, prospera el peor secuestro del interés público a manos de los intereses particulares de una nueva capa privilegiada de burócratas del Estado y del Partido que no dejarán de surgir.

¿Qué hacer? cuando no podemos ignorar aunque quisiéramos que no habrá paraísos en la Tierra. Que por más que los cambios sociales sean obviamente posibles, ahí está la experiencia: las revoluciones sociales, aquellos presuntos cambios a mejor en un breve espacio de tiempo, no los son. Que hay, por supuesto, cataclismos naturales y con ellos o sin ellos cataclismos sociales que, ahora sí, en un corto lapso de tiempo nos hacen ir a peor. Porque destruir, caminar hacia la desorganización, es siempre más fácil y sobre todo más rápido que construir, que elaborar, que organizar con un sentido y un objetivo. Y porque entre nosotros, los humanos, cambiar profundamente una organización social es esencialmente cambiar las pautas y los valores básicos interiorizados de

⑥ Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1996.

⑦ E. Bono y R. Lapiedra, «Calidad de vida, ecología y crisis norte-sur», *Sistema*, marzo de 1995.

la mayoría de sus individuos. Algo que no puede hacerse si no es con el concurso de la gran plasticidad básica de la vida psíquica infantil, un tipo de plasticidad que se trastrueca en fijación en la edad adulta, estabilizando así los eventuales cambios psíquicos profundos y sociales conseguidos, determinado así una lentitud infranqueable de los cambios sociales constructivos de entidad.

¿Qué hacer cuando atisbamos que un mismo destino global va entrelazando a todos los humanos en su diversidad y que por tanto necesitamos más que nunca de una cultura de asunción de esa diversidad, de respeto a la diferencia y de compromiso democrático?

¿Qué hacer cuando en la previsión de que, por grado o por fuerza, tendremos que abandonar las actuales pautas de consumo no sostenible, debemos considerar más de cerca lo que la solidaridad humana, el disfrute de la cultura y el arte, y un mayor nivel de competencia emocional puedan aportar a nuestras vidas?

¿Qué hacer cuando empezamos a vislumbrar las consecuencias sociales mutiladoras, pero evitables, o al menos modulables, del malestar de nuestros conflictos interiores y de las falsas salidas para ignorarlo; de nuestra fascinación por el poder, para sufrirlo pasivamente o para ejercerlo despóticamente; de la fosilización acechante de nuestras respuestas culturales y de los desajustes que ello conlleva?

Muchas cosas habrá que hacer, desde luego, en el plano cultural, social y político, pero aquí estamos hablando en relación con la Universidad, y más particularmente en relación con la Universidad española y por tanto nuestra cuestión es qué deberíamos hacer al respecto en la institución y desde la institución, y así el corolario de todo lo dicho hasta el momento sobre la cultura y las humanidades es que procede repensar el papel, el lugar y la manera de dispensar y producir los conocimientos humanísticos, dentro de la Universidad, en la perspectiva de ayudar a que en la arena social jueguen el papel crítico y renovador que les he asignado en estas páginas y cuya necesidad pretendo que está hoy más viva que nunca.

Atendiendo a este papel, lo primero que procedería hacer es introducir más materias humanísticas y artísticas de manera «transversal» –esto es, fuera de las titulaciones humanísticas, en todas las otras titulaciones, de modo parcial pero generalizado– en los *curricula* universitarios.

Por otra parte, no parece que la sociedad, en este momento, necesite muchos más titulados en humanidades, sobre todo con una alta especialización, y en consecuencia no parece tampoco que vaya a dispararse la demanda de los mismos por parte de las empresas o la propia Administración. Por tanto, la propuesta anterior de que en el futuro, en la Universidad, se cursen más materias humanísticas, de manera transversal, no implica necesariamente una mayor oferta «vertical» de las mismas, esto es, no implica necesariamente más titulaciones humanísticas ni más diversificadas. Es más, deberá ponerse especial cuidado en que las titulaciones humanísticas no colonicen indebidamente la anterior oferta transversal, distorsionando con un acento especializado lo que ha de ser una formación generalista ®.

Precisemos esto último: la previsión razonable es que la mayoría de los futuros titulados en las diversas humanidades se incorporarán profesionalmente a la docencia y a la Administración y sólo unos pocos continuarán una práctica fuertemente especializada en la investigación y la docencia superior. Nuestras futuras carreras humanísticas han de ser pues pensadas atendiendo a esa previsible distribución profesional de sus titulados, lo que implica que esas carreras sean más generalistas de lo que son en la actualidad, sobre todo en los primeros cursos, donde podría pensarse más que ahora en un primer, o primeros cursos, comunes a diferentes titulaciones humanísticas. La formación de aquellos especialistas en alguna rama humanística, destinados a la investigación y la docencia superior, debería fiarse mucho más que ahora a un tercer ciclo potenciado, el cual daría

® Este es un punto sobre el cual insiste repetidamente Juan Urrutia en su intervención en «La presencia de las humanidades en la formación universitaria», en *II Jornada de trabajo del Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra*, 1998.

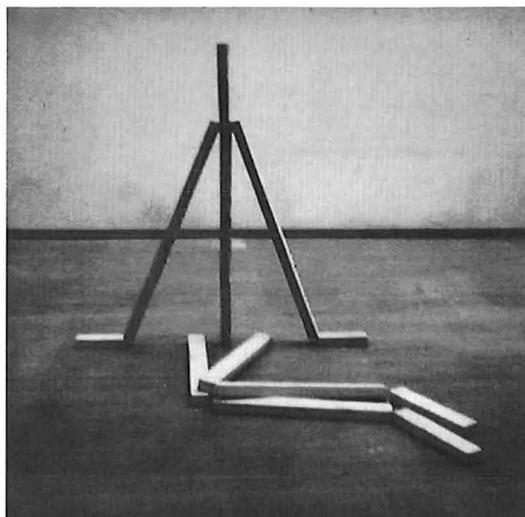
continuación a unas licenciaturas relativamente cortas: límite 300 créditos, de los cuales hasta un 30% deberían ser no presenciales. Aparte de la razón comentada de las salidas profesionales, este esquema de licenciaturas cortas y generalistas y un tercer ciclo potenciado –esquema también aplicable a la generalidad de los estudios universitarios de ciclo largo– responde mejor a una política de racionalización de recursos y, junto con la anterior transversalidad, mejor también al papel social crítico y renovador que hemos asignado aquí a las humanidades.

En esta misma perspectiva generalista, no incompatible con una especialización que continúa al margen, es tiempo, seguramente, de evaluar lo qué ha dado de sí la reciente licenciatura en humanidades y qué lecciones cabe extraer de ello. En particular, si habría que completar este tipo de licenciatura generalista con propuestas de otras titulaciones del mismo corte.

Volviendo a la anterior oferta transversal de humanidades, la fórmula concreta parece que tendría que ser la de materias optativas o bien la de aprovechar el «10% de libre configuración». En este último caso debería pensarse en la conveniencia de una oferta específica de «libre elección», en la agrupación tal vez no vinculante de esta oferta en diversos recorridos curriculares y en algún tipo de reconocimiento en el título académico de haber cursado el alumno uno de esos recorridos. La Universidad pública de Navarra está comprometida en un proyecto de este tipo digno de seguimiento y evaluación ⑨.

Una observación lateral, pero no desprovista de sentido, en cuanto a utilizar el camino de la «libre elección» para la impartición de una parte, al menos, de las materias humanísticas transversales. Estoy seguro de que una aplicación y un diseño correctos de esta libre elección mostrará la capacidad de iniciativa y por tanto de gobierno de los equipos rectorales de turno, o alternativamente su sujeción a la inercia resultante de la amalgama de reinos de taifa que son, a veces, los Centros y Departamentos universitarios. Sin una verdadera política global que supere el espontaneísmo no será posible articular una buena oferta humanística transversal y conseguir que los alumnos, en su matrícula, la suscriban. Sin esta política, y mientras persista la actual cultura compartimental en nuestra Universidad, Centros y Departamentos facilitarán, cada uno por su lado, que los alumnos de una titulación determinada cursen en exclusiva materias propias de esa titulación como materias optativas o de libre elección. Pero soy optimista en cuanto a la posibilidad de articular esa política global universitaria, en lo referente a los *curricula*, por poco que se reconozca el problema y se intente darle una solución desde los recorridos correspondientes.

Y ahora una cuestión técnica que habrá que tener en cuenta en la práctica, si se quiere que la oferta transversal de materias humanísticas tenga éxito: los horarios lectivos en las universidades españolas son demasiado densos como para esperar que nuestros alumnos se matriculen en asignaturas optativas que les obliguen a desplazamientos incómodos. Por eso, en las universidades no integradas físicamente en un solo campus, y aun en las que se concentran en un único campus, la oferta docente optativa debe contar con que sean los profesores quienes se trasladen con ocasión de las correspondientes clases –de un campus a otro y aun en el interior de un mismo campus– y no



⑨ Referencia anterior: «La presencia de las humanidades...».

Markus Raetz  
Escultura, 1979/80

esperar a que los alumnos formalicen un tipo de matrícula optativa que les obligue a aquellos desplazamientos, porque esto último es algo que, con toda seguridad, harán muy pocos de entre los mismos. Aparte, es necesario que los diferentes horarios diseñados no sean esencialmente incompatibles, a fin de hacer posible el ejercicio de la optatividad. Ello nos reenvía a la cuestión de los recorridos curriculares optativos antes citados.

Abandonando ahora el punto de las materias humanísticas transversales, voy a plantear a continuación una nueva propuesta. Se trata de lo siguiente: los estudios de la tradicional materia de filosofía han sufrido un severo retroceso en la enseñanza media a raíz de las últimas reformas aplicadas y, en relación con ello o no, se ha producido un descenso paralelo del número de matriculados en nuestras Facultades de Filosofía. Aunque reconozco que el campo de la filosofía es a menudo asiento particular de una logomaquia sin rigor y sin sentido, no experimento ningún entusiasmo por la pendiente así iniciada de reducción de la filosofía a una materia puramente residual, porque, en la perspectiva que he trazado aquí de potenciación de las humanidades, la tradición filosófica, su estudio y su continuación, mantiene todo su sentido <sup>10</sup>, y porque a pesar de aquella logomaquia la disciplina, como cualquier otra, es cultivada otras veces con competencia y honradez intelectual. En cualquier caso, encuentro que hoy en día un filósofo, o al menos un cierto tipo de filósofo, no es concebible sin un conocimiento, no necesariamente detallado pero sí riguroso, del estado actual de las ciencias positivas, en especial de la física y las matemáticas. De estas dos ciencias, en particular, a causa de su carácter básico y por su especial capacidad de entrenamiento para razonar en situaciones complejas con claridad y rigor. En consecuencia, la propuesta que hago es la de cambiar el *currículum* básico de los actuales estudios de filosofía, o alternativamente crear una nueva especialidad, o una nueva licenciatura con ese nombre de filosofía o similar, de manera que junto a muchas de las materias filosóficas tradicionales figuren nuevas materias científicas, física y matemáticas, en particular, y su historia, en una proporción significativa respecto del total del *currículum*: de un 30% al 40%.

Para terminar con esta serie de propuestas concretas que estoy haciendo sobre la enseñanza de las humanidades en la Universidad, me vuelvo a referir ahora a la cuestión de los contenidos formativos de la actual titulación universitaria de Magisterio, suscitada ya en páginas anteriores de esta Memoria. Por las razones allí apuntadas vuelvo a repetir que, a mi parecer y por lo que se refiere a esos contenidos, debería insistirse, en particular, en la formación cultural y artística de los futuros maestros y en su capacidad para formar la sensibilidad al respecto de sus futuros alumnos, así como en la capacidad emocional que habrán de desarrollar para relacionarse positiva y creativamente con ellos. Hay ahora entre nosotros una cierta presión para convertir esta diplomatura en una licenciatura: a mi parecer, si lo que con ello se pretende es agregar nuevos créditos de didáctica y organización escolar a los ya existentes, no veo la necesidad de una tal licenciatura; pero si quisiera aprovecharse esa presunta licenciatura para cumplir cabalmente con el nuevo objetivo —aunque no único— antes citado de formación de la sensibilidad desde una mejor capacitación curricular y emocional, entonces, tal vez valdría la pena intentarlo.

Con esto termino las propuestas concretas relativas, más bien, a la docencia de las materias humanísticas. En lo que se refiere a la investigación, para comenzar habría que superar el sentimiento, seguramente implícito pero no por ello menos efectivo, de que en nuestros días las humanidades son un lujo o un ornamento con el que hay que transigir pero que no podemos tomarnos en serio. El mensaje, en cambio, de este artículo es justamente que debemos tomárnoslas en serio y por tanto que, con todas las prevenciones y matizaciones que se quiera, deberíamos hacer prosperar en la comunidad académica que las cultiva una cultura de mayor exigencia e incluso de exce-

<sup>10</sup> Reproduzco aquí por su pertinencia los párrafos enunciativos de la declaración en favor de la filosofía, suscrita en París en 1995, con ocasión de las Jornadas internacionales «Filosofía y democracia en el mundo», publicada en el primer boletín informativo de la División de Filosofía de la UNESCO: «*constatamos que los problemas de los que trata la filosofía son los relativos a la vida y la existencia de los hombres universalmente considerados; estimamos que la reflexión filosófica puede y debe contribuir a la comprensión y a la conducción de los asuntos humanos; consideramos que la actividad filosófica, que no sustrae idea alguna a la libre discusión, que se esfuerza en precisar las definiciones exactas de las nociones utilizadas, en verificar la validez de los razonamientos, en examinar atentamente los argumentos de los demás, permite a cada uno aprender a pensar por sí mismo; subrayamos que la enseñanza filosófica favorece la apertura de espíritu, la responsabilidad cívica, la comprensión y la tolerancia entre los individuos y los grupos; reaffirmamos que la educación filosófica, por formar espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de tolerancia, contribuye a la paz y prepara a cada uno a hacerse cargo de sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, en el dominio de la ética especialmente; juzgamos que el desarrollo de la reflexión filosófica, tanto en la enseñanza como en la vida cultural, contribuye de manera importante a la formación de ciudadanos al ejercitar su capacidad de juicio, elemento fundamental de toda democracia.*»

lencia, lo cual supone una cultura de la evaluación académica y de sus consecuencias. Una evaluación que ha de ser en gran medida externa a los diversos grupos de trabajo en humanidades, que no ha de desoír las exigencias de la sociedad, pero que ha de basarse en el juicio contrastado de la correspondiente comunidad internacional de investigadores, profesores y creadores.

Con estos prerequisites debería considerarse la oportunidad de crear Institutos de investigación en humanidades, o conjuntamente en humanidades y otras disciplinas, en todo caso Institutos con un marcado carácter multidisciplinar, que abordaran desde distintos ángulos algunos de los grandes problemas que caen dentro del cuarto objetivo de la Universidad que, en este artículo, nos ha servido como punto de partida de nuestras reflexiones: el objetivo de «aportar elementos de reflexión para la crítica y la renovación de la vida social y de las bases del conocimiento». Problemas aquí apuntados como los de la sostenibilidad social y ecológica de nuestras sociedades; como la cuestión de una nueva educación, sobre todo en los primeros niveles de la enseñanza, más interesada en la formación y en la educación de la sensibilidad que en la impartición más o menos externa y memorística de una cultura ornamental que sirve muy poco a la calidad de nuestras vidas; o como aquella otra cuestión, no tan explorada como seguramente convendría, de como aquilatar y mejorar el nivel de competencia emocional de nuestras sociedades.

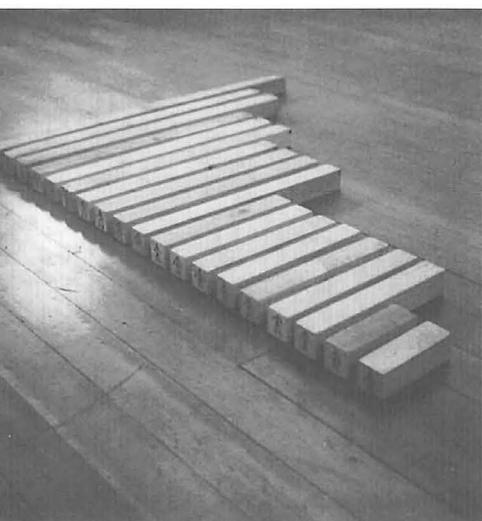
Por otro lado, la necesidad de articular una política eficiente de I+D i de innovación ha supuesto la selección sistemática, por parte de la Administración, de objetivos prioritarios de investigación con financiación preferente. Es obvio que una política científica que merezca ese nombre, en un momento como el actual, donde tanto depende del correcto funcionamiento del sistema de ciencia y tecnología para el progreso material y social de un país, ha de acudir a aquella selección y a las preferencias de financiación que se derivan. Pero, sería también ingenuo imaginar que las innovaciones de todo tipo que necesita nuestra vida social y económica vendrán en exclusiva de la mano de una planificación a ultranza de la investigación y la transferencia de conocimientos. Ingenuo, porque la verdadera innovación siempre tendrá un componente imprevisible, ajeno a cualquier cálculo y previsión. Esto es así en general y es aún más cierto cuando aquella innovación ha de contemplar la función crítica objeto recurrente de nuestras consideraciones en este texto. Por todo ello es necesario que la financiación pública de la investigación, aun priorizando determinados objetivos y su financiación, como es de rigor, reserve siempre una parte menor de sus fondos para el financiamiento de la investigación que surge autónomamente de los centros, grupos y individuos que la desarrollan, en particular en humanidades, sin considerar de entrada el horizonte de las posibles aplicaciones y atendiendo únicamente a criterios de calidad.

Una última cuestión antes de terminar: en estas páginas he puesto mucho énfasis intentando razonar la necesidad de un mayor cultivo y de una mayor investigación en humanidades, en la Universidad, en un clima de rigor intelectual, con objeto que éstas puedan servir mejor aquel objetivo de crítica y renovación de nuestra vida social. No quisiera, sin embargo, que este énfasis fuera interpretado como un olvido o una incomprensión de lo que la técnica y las ciencias positivas han aportado y pueden y deben aportar a nuestras vidas. Debemos atender las humanidades conjuntamente con la técnica y las ciencias positivas haciendo así un servicio a nuestra herencia cartesiana, el de acotar los límites de esta herencia en la mejor propuesta de Vico <sup>11</sup>. Debemos hacer todo ello conjuntamente porque no sólo es posible, sino también conveniente y necesario.

■ Agradezco al profesor J. Martínez Bisbal la lectura crítica del texto.

Markus Raetz

*Módulos de madera para  
construir sus esculturas,  
1979/80*



<sup>11</sup> Ver la introducción al pensamiento de Vico de M. González García y J. Martínez Bisbal, ed., en *Autobiografía de Giambattista Vico, Siglo XXI*, Madrid, 1998.