

FORMACIÓN HUMANÍSTICA Y FILOSOFÍA

por José A. IBÁÑEZ-MARTÍN

Universidad Complutense de Madrid

I. Planteamiento del problema

Se acusa a los Borgia que regalaban a sus peores y más distinguidos enemigos hermosos y trabajados anillos, dotados de un resorte con veneno que sólo se activaba al hacer un inusual movimiento con la mano. Así, tras una temporada de llevar el anillo, el presuntamente homenajeados caía muerto de un día para otro, sin que nadie supiera a qué podría haberse debido su fulminante fallecimiento que era achacado a causas diversísimas.

Esta leyenda puede servirnos de metáfora sobre lo que ha ocurrido con la formación humanística en una gran parte de lo que conviene en llamarse la civilización occidental. En efecto, son numerosas las voces que levantan acta de defunción de la formación humanística y que acusan de este hecho a las decisiones arbitrarias de políticos analfabetos —que no saben cómo se escribe «patata» o que creen que Héctor es un nombre bíblico—, a las presiones del poderoso sistema industrial —exclusivamente interesado por conseguir una mano de obra cualificada y dócil a sus mandatos—, a la crisis económica en la que nos

encontramos, que mueve a los estudiantes a preocuparse sólo de aquellos estudios que les harán competitivos en la búsqueda de un empleo, etc.

No pretendo descalificar por completo estos factores, que en distintos países pueden haberse dado, con mayor o menor virtualidad. Pero sí me parece urgente señalar que es muy cómodo echar las culpas a terceros y no querer reconocer la importante responsabilidad que sobre la presente situación tienen los máximos inspiradores del sentido de la formación humanística. En efecto, me parece poco razonable cortarles las uñas al gato y luego escandalizarse cuando nadie lo quiere, porque es incapaz de cazar ratones. Por ello, creo que si pretendemos seriamente reivindicar la importancia de la formación humanística y, dentro de ella, de la filosofía, hay que dejar a un lado lamentaciones retóricas y acudir a las causas profundas de la situación actual, que radican en la falsificación del objetivo primigenio de la formación humanística. No cabe en un artículo trazar la historia entera de esta falsificación, pero sí podemos analizar sus caracteres esenciales, al hilo de las críticas realizadas por Richard Rorty a las posiciones defendidas por Allan Bloom.

II. *Rorty y su limitado antidogmatismo*

A fines de los ochenta, Rorty publica una conferencia que había pronunciado poco tiempo atrás, con el título *Education Without a Dogma* [1], en la que tercia en el gran revuelo levantado con la publicación de los libros de Allan Bloom (1987) *The Closing of the American Mind* [2] y de E.D. Hirsch (1987) *Cultural literacy: What Every American Needs to Know* [3], que señalaban, desde perspectivas bien diversas, importantes fallos de la educación americana.

Bloom había sacado de sus casillas a toda la izquierda cultural americana al denunciar, como había hecho en Europa años atrás Julien Benda [4], la traición de la «intelligentsia», que en vez de intentar satisfacer los deseos de los jóvenes por descubrir la verdad y apasionarse por la vida verdaderamente buena, les había adoctrinado para que creyeran que toda verdad es relativa y que el único peligro para el hombre consistía en no estar abierto a cualquier opinión o forma de vida. Hirsch, por su parte, se había dedicado a estudios de carácter sociológico, mostrando las infinitas lagunas sobre hechos básicos de nuestra cultura que tenía la juventud americana, sosteniendo a continuación una propuesta de informaciones que todo currículum necesariamente debería proporcionar en la etapa preuniversitaria, lo que había

sido descalificado por muchos que aseguraban que con ello deseaba volver a un puro memorismo, de cuestiones por otra parte relevantes sólo para unos pocos alumnos, al referirse a hechos de «varones blancos europeos muertos».

La posición de Rorty ante estos libros es extraordinariamente significativa, pues no se suma al coro denigrador más extendido sino que muestra su posición contraria a las tesis de fondo de Bloom —a quien nominalmente cita poco, excepto para señalar las dudas que expresa sobre la democracia, cuestión rigurosamente marginal en el libro y de no tan simple enunciación— y su sorprendente acuerdo con el núcleo fundamental de las posiciones de Hirsch.

Para Rorty, Bloom ha roto con el satisfactorio reparto de papeles que desde el siglo XIX se había producido en la educación americana. Lo que él califica como la derecha, tenía el control de la enseñanza primaria y secundaria, dedicándose a la función socializadora de la educación que consiste, dice, en hacer que los estudiantes adopten «el sentido común moral y política de la sociedad tal como es» (Rorty, 1990, 45) consiguiendo enseñar a los niños «a esperar su turno en la fila, a evitar las drogas, a obedecer al policía de la esquina y a leer, escribir, multiplicar y dividir» evitando la producción de «zaratrastas aficionados que cuestionen el conocimiento convencional» (Rorty, 1990,45). Por su parte, la izquierda se había hecho con el control de la enseñanza universitaria humanística, dedicada a la función individualizadora de la educación que busca «incitar la duda y estimular la imaginación, desafiando por esta vía el consenso predominante» teniendo en cuenta que, apoyándose en Dewey, «verdadera es toda creencia que resulte de un encuentro de opiniones libres y abiertas, sin inquirir si este resultado coincide con algo que se halle más allá de ese encuentro» (Rorty, 1990, 46) y que «no existe naturaleza humana en el sentido profundo en que Platón y Strauss utilizan ese término» (Rorty, 1990, 45), por lo que es igualmente válida cualquier forma de proyectar su futuro que decidan los estudiantes, ya convertidos en ciudadanos competentes.

Según nuestro autor, Dewey acertaba cuando consideraba que la socialización realizada en la escuela había de conseguir que los alumnos se vieran «herederos de una tradición de mayor libertad y creciente esperanza» de tal forma que salgan animados a luchar contra «todo lo que les rodea, que es mezquino, bajo y opresivo» (Rorty, 1990, 47). Pero esa tradición «como señala Hirsch con toda corrección, no será inteligible a menos que se acumule mucha información en la mente de los niños» (Rorty, 1990, 47). Por ello, Rorty alaba la empresa de Hirsch, pues sólo si los alumnos llegan a la Universidad habiendo

aprendido una gran cantidad de conocimientos convencionales será posible que los profesores universitarios, representantes de la «izquierda reformista liberal» (Rorty, 1990, 47), puedan dedicarse a la tarea crítica que les es propia. Naturalmente, la opinión sobre Bloom es muy distinta: sus pretensiones están equivocadas, en gran medida, si nos referimos a la enseñanza escolar y son completamente improcedentes en la enseñanza superior, pues se equivocan «los conservadores al pensar que tenemos una facultad denominada razón que nos permite llegar a la verdad o una esencia verdadera de la que la educación nos hace conscientes» (Rorty, 1990, 45).

La conclusión que cabe sacar de su artículo es clara: Bloom es un dogmático que no se da cuenta de que lo propio de la educación superior es carecer de todo dogma. El único problema que Rorty no parece resolver es por qué debe socializarse dogmáticamente en ciertos tipos de comportamientos sociales y por qué otros usos sociales son mezquinos, debiéndose luchar contra ellos, no de forma «convulsionada por una revolución» (Rorty, 1990, 47) sino a través de una continua reforma.

III. *Bloom y los Jardines de Academio*

En la página conclusiva del libro de Bloom este autor nos cuenta que «después de una lectura del Banquete, un estudiante se me acercó sumido en profunda melancolía y dijo que era imposible imaginar reproducida aquella mágica atmósfera ateniense en la que hombres amistosos, educados, vivaces, situados en pie de igualdad, civilizados pero naturales, se reunían y se contaban historias maravillosas sobre el significado de sus anhelos. Pero tales experiencias son siempre accesibles. En realidad, estas desenfadadas conversaciones tenían lugar en medio de una terrible guerra que Atenas estaba destinada a perder, y por lo menos Aristófanes y Sócrates pudieron prever que esto significaba la decadencia de la civilización griega. Pero no eran dados a la desesperación cultural, y en estas terribles circunstancias políticas su abandono a la alegría de la Naturaleza demostró la viabilidad de lo mejor que hay en el hombre, independientemente de accidentes y circunstancias. Nosotros nos sentimos demasiado dependientes de la historia y la cultura» (Bloom, 1989, 393). Quizá quepa acusar a los atenienses de no darse cuenta de que sus desenfadadas conversaciones eran posibles porque muchos otros carecían de libertad, dedicándose a llenarles la despensa. Pero no me parece razonable acusar a Bloom —cuyos orígenes sociales, por cierto, no son privilegiados— de ser un furibundo antidemócrata que en el fondo desea repetir una

sociedad esclavista. El deseo de Bloom, patentemente, es, por el contrario, facilitar a todos que descubran dentro de sí mismos «nuevos y más elevados motivos para la acción», que sepan y puedan aprender cosas mediante las cuales cabe «construir armoniosamente una forma de vida diferente y más humana» (Bloom, 1989, 348).

Para Bloom este ha sido el proyecto de la educación liberal, contenido en la alegoría socrática de la comadrona al trabajar para conseguir un buen parto. El profesor está sometido a la fuerza de unas circunstancias concretas, pero la enseñanza no se describe adecuadamente por la palabra socialización, pues así como la comadrona coopera en el «alumbramiento de niños reales cuyas causas no es la comadrona sino la naturaleza» (Bloom, 1989, 20), igualmente el profesor debe preocuparse de niños cuya plenitud hay que promover, ayudando «a que la naturaleza humana de su alumno pueda realizarse a pesar de todas las fuerzas deformadas de la convención y el prejuicio» (Bloom, 1989, 20).

Desgraciadamente, en la actualidad, los profesores, según Bloom, no tienen la auténtica libertad intelectual que gozaban los seguidores de Platón. «Nos sentimos demasiado dependientes de la historia y la cultura». Antes, para Tomás de Aquino, la historia de la filosofía tenía un sentido claro: ayudar al filósofo a descubrir «qualiter se habeat veritas rerum» [5], enseñándole cuáles han sido los caminos fructíferos y los que, por el contrario, no han conducido a ningún resultado positivo. Pero, como señala Bellow en el prólogo del libro de Bloom, mientras que en su juventud él se dio cuenta de que sus orígenes y educación judía no podían determinar el curso de su vida, hoy se invita a creer que «dime de donde vienes y te diré qué eres» (Bloom, 1989, 11). No hay una aventura vital, no hay una verdadera capacidad de elección, es decir, una elección que pueda ser objeto de alabanza o castigo. No hay un juego de la vida: «les jeux sont faits», pero sin darte la oportunidad de escoger rojo o negro porque todo está predeterminado desde el nacimiento, todos nos movemos en un gran teatro en el que cualquier papel es tan valioso como los restantes. Tan «valioso». Olvidemosnos de conceptos grandilocuentes de verdades o bienes. Ya decía Nietzsche que las cosas son buenas porque las amamos, como más tarde afirmó Durkheim que un acto no hiere la conciencia común porque es criminal, sino que es criminal porque hiere la conciencia común. Es igualmente legítimo amar cualquier cosa y así es igualmente «valioso» cualquier estilo de vida que elijamos para nosotros, lo cual, por otra parte, se presenta como el camino necesario para evitar el desprecio a las minorías y la arrogancia de los WASP (white, anglo-saxon, protestant). (Bloom, 1989, 244).

Pero todas estas posiciones no liberan sino que hunden al hombre más en su miseria. La otra gran alegoría platónica nos está diciendo que la cultura es una caverna (Bloom, 1989, 38-39) y que la solución que hay que ofrecer al encadenado no es cambiarle de caverna o mostrarle fotografías de las restantes que hay en el mercado, sino romper las cadenas de los convencionalismos y estudiar la naturaleza, según cuyas pautas «juzgaremos muestras propias vidas y las vidas de los pueblos. Por eso es por lo que la Filosofía, no la Historia ni la Antropología, es la ciencia humana más importante. Sólo la dogmática afirmación de que el pensamiento está ligado a la cultura, de que la Naturaleza no existe, es lo que hace a nuestros educadores tan seguros de que la única forma de escapar a las limitaciones de nuestro tiempo y lugar es estudiar otras culturas» (Bloom, 1989, 39).

Bloom no afirma que sea tarea sencilla romper esas cadenas ni piensa que la filosofía en vez de ser una tendencia a la sabiduría sea la pacífica posesión de un saber atemporal y absoluto. Pero cree que «la Universidad que se mantiene intransigentemente a favor de la enseñanza humanística» (Bloom, 1989, 43) es porque considera que los viejos libros contienen verdades que facilitan al hombre liberarse de sus cadenas.

IV. *Estos que ves, Fabio, ¡ay dolor!*

La guerra de las ideas es mucho más larga que cualquier enfrentamiento armado y no suele tener en casi ningún momento generales victoriosos indiscutidos. Pero es evidente que en toda guerra hay batallas, que gana uno u otro bando. Hoy ha ganado el bando de Nietzsche y de Rorty, y así la formación humanística se presenta entre el «discurso del desprecio» y el «discurso del adorno».

El primero, precisamente por sus posiciones de fondo, generalmente no aparece de forma expresa. Su presencia, sin embargo, se palpa en numerosas ocasiones, en las que indirectamente queda claro que lo humanístico se considera como algo cercano a lo mágico, reliquias de tiempos afortunadamente superados, restos que no ha sido posible disciplinar con el «método científico». Igualmente, en esas mismas ocasiones, queda también claro que quienes se dedican al cultivo de las humanidades son personas más bien raras, generalmente no dispuestas a realizar un auténtico esfuerzo intelectual, sin lugar a dudas con dotes insuficientes para estudiar «ciencias duras» y socialmente llamadas a ocupar puestos dependientes y secundarios.

El «discurso del adorno» tiene una mejor apariencia, pero no se

sabe si todavía es peor. La educación, en esta posición, ampliamente extendida, está llamada a conseguir que los jóvenes alcancen su autonomía económica y se conviertan en responsables ciudadanos, dedicados constructivamente colaborar en el desarrollo de la sociedad [6]. Ahora bien, como somos «criaturas del sentimiento así como del pensamiento», es preciso compensar la indispensable preparación tecnológica, con una formación humanística, que dé importancia a la creatividad, al desarrollo afectivo y estético. A nadie se le oculta, en este discurso, dónde está lo sustantivo y dónde lo adjetivo, aunque se pondere lo mucho que necesitamos de lo adjetivo, una vez satisfechas las necesidades esenciales, personales y sociales. Una variante de este mismo discurso es, en el fondo, la tesis de Snow [7]: hablar de dos culturas significa, de hecho, reducir a la llamada cultura literaria a la modesta condición de un vistoso florón decorativo, que enriquece lo verdaderamente importante [8].

La sensación de desesperanza llega a tal extremo que ya ni se sabe exactamente qué deba entenderse por formación humanística. Si para despejar esta incógnita acudimos al Diccionario de la Real Academia, nos encontramos con el siguiente panorama. Comenzamos viendo allí que «humanístico» significa: perteneciente o relativo al humanismo o las humanidades. Vayamos, pues a esos términos: Humanismo: 1. cultivo y conocimiento de las letras humanas. 2. Doctrina de los humanistas del Renacimiento. Por su parte, Humanidades: letras humanas.

Luego es evidente que todo gira alrededor de las «letras humanas», las cuales son definidas como «la literatura y especialmente la griega y la latina». Algo hemos avanzado, pero poco. Ha quedado clara la importancia en lo humanístico de la literatura, y, más en concreto, la importancia de la literatura clásica. Pero no se ha llegado al fondo del asunto pues no se ha dado razón alguna para saber por qué la literatura es parte fundamental de la formación humanística ni si entran o no entran en ella los estudios históricos o filosóficos que tradicionalmente eran una parte sustancial de tal formación. Análoga limitación se observa en la ley americana que constituye un fondo para el cultivo de las humanidades (National Endowment for the Humanities), la cual, para determinar los estudios que se apoyarán económicamente, aclara que se dedicará a quienes cultiven «la lengua, tanto moderna como clásica, la lingüística, la historia, la jurisprudencia, la filosofía, la arqueología, la crítica literaria, la teoría y la práctica de las artes, así como aquellos aspectos de las ciencias sociales que tienen contenido humanístico y emplean métodos humanísticos». Esta descripción tiene la ventaja de ser más larga, pero como tampoco se explica el por qué las humanidades son las que allí se citan, ni se aclara lo que es el

contenido humanístico o los métodos humanísticos, nos deja igualmente incapacitados para enjuiciar su acierto.

El panorama no mejora mucho si acudimos a los manifiestos actuales de los filósofos que ven comprometidos sus puestos de trabajo por las modificaciones de los planes de estudios de enseñanza secundaria. Abandonada la ambición de investigar sobre el ser y de establecer un orden y una síntesis en la diversidad de los saberes, la filosofía—cuando no se ha reducido a abstrusos estudios de lógica matemática, irrelevantes análisis sociológicos o pormenorizadas presentaciones de libros ajenos— se ha convertido en un saber de ideas, decayendo en filología o erudición [9]. Engolar la voz diciendo que la filosofía es necesaria para cultivar el espíritu crítico, imprescindible en una democracia, es olvidar que tal espíritu puede cultivarse de diversas formas [10], y no, precisamente, cuando partimos de la base de que no hay verdad alguna, en cuyo caso la crítica es una mera actividad reactiva, propia de adolescentes.

V. *¿Qué hacer?*

Me parece que tiene escaso interés dedicarse a lamentaciones inútiles o, menos todavía, acudir a quienes nos han llevado a la situación actual. En otros términos, o cambiamos el escenario actual o la esterilidad de las quejas será cada vez mayor, perdiéndose cada día nuevas batallas.

Cambiar el escenario considero significa, primero de todo redefinir el concepto de formación humanística, de modo que veamos con mayor claridad la función que allí desempeña la filosofía.

Iniciando esta tarea diré que un atento análisis de la formación humanística me lleva a la conclusión de que es la suma de dos dimensiones que están presentes en los sistemas educativos mejor pensados, y que son la formación en estudios humanísticos y la formación de carácter humanístico. Analicemos por separado ambas dimensiones.

A. *La formación en estudios humanísticos*

¿Qué es lo que especifica a tales estudios? ¿Qué es lo que hay en las letras humanas que les hace ocupar ese lugar de privilegio cuando se trata de describir a las humanidades? Contaba hace años Pedro Salinas que había conocido un erudito americano que llevaba años trabajando sobre los tipos de criados en Lope de Vega. Apasionante cuestión, que puede unirse a estudios socioeconómicos y análisis de varianza, con un gran trabajo de ordenador, y que probablemente

recibirá una Ayuda oficial teniendo en cuenta la depurada metodología científica que se va a usar. Pero no sería deseable que tal trabajo se presente bajo la rúbrica de Humanidades.

En las letras humanas hay que estudiar aquello único de lo que vale la pena escribir, como decía Faulkner, que son los problemas del corazón humano en conflicto consigo mismo. Negativamente hablando no son, pues, estudios humanísticos los que investigan las realidades ajenas al hombre, al mundo como entidad independiente de nosotros, como la Geología o la Astronomía, ni los que analizan todo aquello realizado por el hombre pero de lo que éste no es completo dueño y señor, por referirse a acciones que dependen de la estructura físico-biopsicológica, como puede ser el estudio de la circulación de la sangre o el de las pulsiones inconscientes. Positivamente, estudios humanísticos son aquel conjunto de saberes que se dedican a analizar las acciones de las que el hombre es principio, *stricto sensu*, para inducir de allí las cualidades que más aptamente caracterizan al ser humano, cualidades objeto de una investigación detenida para poder determinar la dirección más conveniente que hemos de seguir en nuestra vida de forma que alcancemos la plenitud a la que todos aspiramos. Todo lo cual significa que si no cupiera esperar de las letras humanas una ayuda significativa para orientarnos certeramente en el mundo, para dirigir nuestra existencia hacia lo objetivamente plenificante, para poder responder razonadamente a las grandes preguntas que se hacía Kant en su *Crítica de la Razón Pura* (*Metodología trascendental, Sección 2, 2, El Canon de la Razón Pura*), su estudio carecería de toda justificación y no tendría mayor validez que los afanes del rata de biblioteca que le gusta husmear por legajos antiguos.

No obstante, la definición dada deja algunas sombras. Por ejemplo, ¿no formará parte de los estudios humanísticos la tecnología, expresión clara de lo específicamente humano, ya que no se conoce de animal alguno que sea capaz de usar sus habilidades fuera de los ámbitos a los que el instinto le mueve? Esta pregunta me lleva a pensar que lo humanístico se define no sólo por los objetos que se estudian, por el contenido, sino también por el método que se sigue, por el sentido que en dichos contenidos se busca. Hagamos alguna observación sobre este asunto señalando las cinco principales notas que caracterizan a estos métodos [11].

Es sabido que uno de los dogmas de la mentalidad contemporánea —que tiene sus orígenes en la pretensión cartesiana de establecer un método infalible para el avance en todas las ciencias— es fijar el método científico, cuyo seguimiento se considera necesario en toda empresa que busque una certeza intelectual. Pero eso es un error, viejo, ya

denunciado por Aristóteles, quien al iniciar sus trabajos sobre ética recuerda la necesidad de una pluralidad en los métodos, pues la acción buena habrá que estudiarla «en la medida en que lo permite su materia, porque no se ha de buscar por igual el rigor en todos los razonamientos (...) siendo propio del hombre instruido buscar la exactitud en cada género de conocimientos en la medida en que la admite la naturaleza del asunto: evidentemente, tan absurdo sería aprobar a un matemático que empleara la persuasión como reclamar demostraciones a un retórico» [12]. La primera nota, por tanto, es la pluralidad metódica, que no es lo mismo que la anarquía científica. Lo que se trata es de descubrir cuál es el modo correcto de preguntar a los distintos objetos, de forma que avancemos con seguridad en su conocimiento, modo, por cierto, no siempre fácil de conocer, y cuyo descubrimiento suele ser obra de las grandes inteligencias. En efecto, tan fácil como aplicar un método inapropiado, es creer que toda forma de trabajar es igualmente valiosa y quedarse así en lo superficial, en las primeras impresiones, cuando no en lo ramplón y equívoco.

La segunda nota es la importancia que se da al individuo humano en los estudios humanísticos y el esfuerzo que se realiza para descubrir el significado universal que late en el caso individual. Otros métodos siguen procesos de generalización que se fundan en la aleatoriedad y dimensión de las muestras y en la proyección de las inferencias estadísticas resultantes. Pero, como dice Goodman, en *D. Quijote atacando a los molinos* no vemos un hecho individual y relevante, sino que nos vemos a nosotros mismos enfrentándonos contra los obstáculos de nuestra vida, en un esfuerzo sólo aparentemente estéril. Más aún, ese significado universal buscado encontrará su aplicación en mil circunstancias distintas, pues si el individuo tiene importancia precisamente es también por no ser uno más, sino alguien irreplicable, que actuará muchas veces de forma imprevisible.

La tercera es que el objeto estudiado no se ve completamente «desde fuera», como si la no implicación, la distancia, fueran necesarias para la comprensión de la verdad. Por supuesto que la no implicación, la distancia, tienen sus virtudes y que hemos de evitar que la cercanía del objeto impida ver el panorama completo en que se inscribe. Pero, como dice Eisner, «no ser capaz de sentir con la historia, no ser capaz de estar junto a Cristóbal Colón en la cubierta de la Santa María y experimentar el azote de las olas en los costados del barco y la emoción del ... ¡Tierra a la vista!..., es perder, o incluso interpretar torcidamente, ciertos aspectos de nuestra Historia. Cuando todo esto ocurre, lo que no es infrecuente, perdemos un aspecto de la vida que tiene grandes virtualidades» [13].

La cuarta nota es que los estudios humanísticos tienen un empeño

que podríamos llamar moral, pues están relacionados con la búsqueda de las concretas acciones —entre las muchas que los hombres realizan o pueden realizar— mediante las que alcanzaremos la plenitud a la que aspiramos. Los estudios humanísticos, así, no están ajenos al mundo de los valores sino que tratan de descubrir aquellos que pueden ser fines finales para mí.

Por último, nota importante del método humanístico es la preocupación por conocer cómo se han enfrentado con sus objetos quienes nos han antecedido en el tiempo. Quizá podemos recordar la diferencia que establece Marcel entre problemas y misterios, siendo los primeros los que tienen una solución definitiva y los segundos los que han de ser continuamente estudiados. Los textos pasan a ser clásicos cuando son capaces de proporcionar luces siempre nuevas a las generaciones venideras. [14]. Las humanidades facilitan que nos sepamos miembros del género humano —de ese género que vive *arte et ratione*—, viendo a nuestros colegas o antecesores no como competidores, sino como compañeros que avanzan juntos dentro de una noble tradición.

Considero que lo que hemos dicho es suficiente para dejar claro que un sistema educativo que pretenda algo más que promover una dócil mano de obra al servicio de los intereses de la clase dominante, necesariamente ha de prestar una verdadera atención a los estudios humanísticos.

Ahora bien, como ya hemos dicho, la formación humanística exige proporcionar también una formación de carácter humanístico. Veamos su significado.

B. La formación de carácter humanístico.

Pienso que una formación de carácter humanístico consta esencialmente de dos dimensiones. La primera es que el curriculum seguido no se circunscriba a un sólo ámbito del quehacer científico sino que procure corresponder a la irrestricta apertura al ser que es propia del ser humano. Bien sabemos que el hombre, como han puesto de manifiesto diversos antropólogos, especialmente alemanes como Gehlen, no está encerrado en un ambiente sino que está abierto a la totalidad del mundo —*Weltoffenheit*—. En consecuencia, maltrataríamos a la persona humana si nos limitáramos a enseñarle un sólo ámbito de la realidad, aunque éste fuera el conjunto de los estudios humanísticos. Hace ya tiempo hablé de este asunto Ortega, en su *Misión de la Universidad*, y aunque puedan ser discutibles no pocas de sus sugerencias, me parece un acierto rechazar la barbarie del especialismo —primera-mente denunciada por Comte— y exigir la enseñanza mínima necesi-

ria para conocer la imagen actual del hombre y del mundo según las diversas ciencias, promoviendo un espíritu de curiosidad que nos anime a salir de la escafandra de lo que estamos obligados a conocer por nuestra profesión, abriéndonos así al horizonte máximo de los intereses humanos.

La segunda nota que define una formación de carácter humanístico se centra en sacar consecuencias del significado profundo de la palabra «formación». Para Protágoras, que es el primero en emplear este término, la formación está unida al ritmo y a la armonía, al orden. No olvidemos que es muy distinto conocer que saber. Cabe ir ampliando los conocimientos sin que ello signifique aumento del saber, pues para que esto último se dé no basta con ir sumando nuevas verdades a las ya conocidas, en una especie de amontonamiento mecánico ya denunciado por Freire que lo definía como una educación bancaria. Muy acertadamente señala Millán-Puelles [15] que para producirse el saber es preciso que los nuevos conocimientos estén claramente fundamentados y encuentren su lugar ordenado en la estructura de lo que ya se sabe. Es necesario, por tanto, esforzarse siempre en la demostración, en mostrar el nexo de unión de las premisas con la conclusión y en descubrir cómo los nuevos conocimientos se articulan con los ya poseídos, configurándose progresivamente un conocimiento más extenso y profundo de la realidad, capaz de influir sobre nuestra acción y de desarrollar nuestra inventiva.

Quizá conviene insistir en la importancia de que los conocimientos estén ordenados. En efecto, hace años, ya decía Newman que «alcanzar la formación de la mente es conseguir el hábito de referir todo nuevo conocimiento a lo que ya sabemos, ajustando uno con otro. Más aún, tal hábito implica la aceptación y el uso de ciertos principios de pensamiento, en torno a los cuales nuestro conocimiento crece y se focaliza» [16]. Una persona educada no es simplemente aquella que se gloria de tener una mente abierta a todo. Por supuesto que no hay educación si nos dejamos mover por los pre-juicios. Pero tampoco la hay si no somos capaces de organizar nuestra vida intelectual en torno a unos juicios cuya verdad y cuya condición central nos mueven a darles un lugar de primacía en el conjunto de nuestros saberes.

Conclusión de las reflexiones anteriores es que una formación humanística no consiste simplemente en dedicarse a la enseñanza de ciertos contenidos. Sin lugar a dudas que hemos visto muchas razones que abogan por la enseñanza de las disciplinas humanísticas. Pero acabamos de mostrar cómo la formación humanística requiere que, a lo anterior, sumemos el firme afán por demostrar y por ordenar nuestros conocimientos. Esto nos lleva de la mano a la última cuestión que hemos de tocar.

C. *El lugar de la Filosofía en la formación humanística.*

No sería procedente repetir aquí los análisis realizados hasta el momento, que muestran las condiciones de posibilidad para una eficaz defensa de la enseñanza de la filosofía en una educación que desee realmente ayudar a los jóvenes a conseguir una vida lograda. Pero quizá tiene interés señalar, en concreto, su función de acuerdo con la división anteriormente expuesta entre estudios humanísticos y formación de carácter humanísticos. Comenzando por los estudios humanísticos, es obvio que la Filosofía, insisto, correctamente entendida, es decir, cuando no se dedica —como denunciaba el mismo Gustavo Bueno— a la discusión sobre el lenguaje de los chimpancés, por ejemplo, debe enseñarse pues trata de una acción —el conocimiento del ser de las cosas— de la que estrictamente el hombre es sujeto. Además, entre todos los estudios humanísticos, es la Filosofía la que propiamente investiga según criterios rigurosamente racionales acerca del modo como llevar una vida verdaderamente humana.

Por otra parte, si nos referimos a las exigencias de una formación de carácter humanístico, fácilmente descubrimos la condición central de los estudios filosóficos, pues ellos son quienes deben proporcionar ese orden general en el conjunto de los saberes, esos principios fundamentales a los que todo conocimiento ha de referirse.

Incluso si hacemos una referencia a nuestro sistema político, diríamos que la Filosofía tiene también un gran interés, pues enseña a concretar, fundamentar y expresar las propias ideas —haciendo así posible dar a cada uno su palabra, como diría Freire— y a someter a escrutinio público los razonamientos propios y los ajenos. Ya decía Platón: «después de repetidas conversaciones, después de muchos días pasados en la mutua meditación de estos problemas, es cuando esta ciencia surge de repente, como la chispa que sale de un foco ardiente y presentándose en el alma la sirve de alimento» [17]. La democracia no es un mercado en el que triunfa quien más grita sino una conversación pública en la que los grandes problemas deben ser meditados, sabiéndonos oír unos a otros.

Decía Alejandro LLano hace algunos años, y con esto termino, que nos encontramos ante «un reto apasionante: volver a ordenar los saberes dispersos en la unidad de una nueva síntesis cultural. No se trata de ignorar los conocimientos especializados o de prescindir del caudal de información que hoy poseemos. Todo lo contrario: se trata de soldar lo que se había astillado, desde la perspectiva más universal y profunda que proporciona la sabiduría humanística» [18].

No es un reto fácil. Pero vale la pena asumirlo.

Dirección del autor: José A. Ibáñez-Martín. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Edificio La Almudena, Pº Juan XXIII, s/n, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.VII.1994.

NOTAS

- [1] RORTY, R. (1989) Education Without a Dogma, *Dissent*. Citaremos este artículo por su traducción española, Educación sin dogma, *Facetas*, 1990, 2, pp. 44-47.
- [2] La edición original se publicó en Nueva York por Simon & Schuster. Citaremos este libro por su traducción española, *El cierre de la mente moderna* (Barcelona, Plaza & Janés, 1989).
- [3] Publicado en Boston por Houghton Mifflin.
- [4] *La trahison des clercs* (Paris, B. Grasset, 1927).
- [5] TOMAS DE AQUINO *In I De coelo et mundo*, lect. 22, nº 8.
- [6] Son tantos los autores que están en esta onda que tiene poco interés citarles. Entre quienes defienden la posición contraria cabe citar a JOHN E. SMITH y M. OAKESHOTT, en los trabajos que se citan en la bibliografía..
- [7] Sobre ello me remito a IBÁÑEZ-MARTÍN, JOSÉ A. (1989) *Hacia una formación humanística* (Barcelona, Herder, 5ª edición).
- [8] Son diversos los autores que rechazan esa idea «decorativa», «enriquecedora» de las humanidades. La más reciente: RENYI, J. (1994) The Arts and Humanities in American Education, *Phi Delta Kappan*, February, p. 439.
- [9] Cfr. CALDERA, R. (1978) *Educación general y filosofía* (Caracas, Ediciones Nueva Política), especialmente las pp. 37-44.
- [10] Vid. en este sentido las observaciones de COOMBS, J. (1994) Doing Justice to Rationality, *Teachers College Record*, 44:1, Winter, p. 129. Por supuesto considero que entre los medios más eficaces para desarrollar el sentido crítico se encuentra la enseñanza de la auténtica filosofía.
- [11] Sobre las características de los métodos en el estudio de las humanidades he tenido en cuenta las observaciones de BULLOCK, ALAN (1980) The Future of Humanistic Studies, *Teachers College Record*, 82:2, Winter, pp. 178-180. En relación con estas características, recuérdese la observación de Hegel para quien la formación humanística significaba pasar de lo espiritual particular a lo espiritual universal.
- [12] ARISTOTELES, *Ética a Nicómaco* 1094 b.
- [13] EISNER, E.W. (1992) La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano, **revista española de pedagogía**, 50:191, enero-abril, p. 24.
- [14] Cfr. BRAGUE, R. (1992) *Europe, la voie romaine* (Paris, Criterion). En ese sentido, léase el reciente e interesante libro de FERNANDEZ-CARVAJAL, RODRIGO (1994) *Retorno de la Universidad a su esencia* (Publicaciones de la Universidad de Murcia), p. 104.

- [15] Vid. MILLAN-PUELLES, ANTONIO (1981) *La formación de la personalidad humana* (Madrid, Rialp, 3ª edición), p. 137.
- [16] NEWMAN, JOHN HENRY, *Discipline of mind*, p. 405.
- [17] PLATON, *Carta VII*
- [18] LLANO, ALEJANDRO (1988) *El valor actual de las humanidades* (Madrid, Centros Familiares de Enseñanza), párrafo 11.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, MORTIMER J. (1982) *The Paideia Proposal* (New York, McMillan).
- AGUA, JUAN DEL (1987) El liberalismo de Ortega, o la vida como verdad y libertad, *Cuenta y Razón*, abril, 26, pp. 29-37.
- ARISTOTELES *Ética a Nicómaco*
- AVIRAM, AHARON (1994) New Humanistic Curriculum: A Response to Education's Betrayal of the Need for Meaning, ponencia presentada en el Fourth Biennial Conference Identity, Culture and Education (*International Network of Philosophers of Education*, K.U. Leuven).
- BENDA, JULIEN (1927) *La trahison des clercs* (Paris, B. Grasset).
- BLOOM, ALLAN (1989) *El cierre de la mente moderna* (Barcelona, Plaza & Janés).
- BRAGUE, REMY (1992) *Europe, la voie romaine* (Paris, Criterion).
- BULLOCK, ALAN (1980) The Future of Humanistic Studies, *Teachers College Record*, 82:2, Winter, pp. 173-190.
- CALDERA, RAFAEL (1978) *Educación general y filosofía* (Caracas, Ediciones Nueva Política).
- COMMISSION ON THE HUMANITIES (1980) *The Humanities in American Life* (Berkeley, University of California Press).
- COOMBS, JERROLD (1994) Doing Justice to Rationality, *Educational Theory*, 44:1, Winter, pp. 119-133.
- EISNER, ELLIOT W. (1992) La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano, **revista española de pedagogía**, 50:191, enero-abril, pp. 15-34.
- FERNANDEZ-CARVAJAL, RODRIGO (1994) *Retorno de la Universidad a su esencia: una propuesta para la recuperación de nuestra enseñanza superior* (Murcia, Secretariado de Publicaciones de la Universidad).
- FINN, CHARLES; RAVITCH, DIANNE y ROBERTS, R. (1985) *Challenge to the Humanities* (New York, Holmes and Meier).
- GIROUX, ALINE (1991) La «teste bien faicte»: a réinventer, *Revue Canadienne de l'Éducation*, 16:4, pp. 397-419.
- HIRSCH, E.D. (1987) *Cultural Literacy: What Every American needs to Know* (Boston Houghton Mifflin).
- IBAÑEZ-MARTIN, JOSÉ A. (1989) *Hacia una formación humanística* (Barcelona, Herder, 5ª edición).

- KURZWEIL, EDITH (1992) Education Beyond Politics, *Partisan Review*, 59:3, pp. 344-418.
- LLANO, ALEJANDRO (1988) *El valor actual de las humanidades* (Madrid, Centros Familiares de Enseñanza).
- MALTESE, ESTHER (1993) L'educazione umanistica della persona: prospettive culturali, *Pedagogia e Vita*, 3, pp. 7-20.
- MILLÁN-PUELLES, ANTONIO (1981) *La formación de la personalidad humana* (Madrid, Rialp, 3ª edición).
- NEWMAN, JOHN HENRY *Discipline of Mind*.
- OAKESHOTT, M. (1982) La educación: el compromiso y su frustración, en VARIOS *Educación y desarrollo de la razón*, pp. 35-60 (Madrid, Narcea).
- PLATON *Carta VII a los parientes y amigos de Dión*
- RENYI, JUDITH (1994) The Arts and Humanities in American Education, *Phi Delta Kappan*, February, pp. 438-445.
- RORTY, RICHARD (1990) Educación sin dogma, *Facetas*, 2, pp. 44-47.
- SEBRELI, JUAN JOSÉ (1992) *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural* (Barcelona, Ariel).
- SMITH, JOHN E. (1979) Three-Dimensional Education, *Teachers College Record*, 8:3, February, pp. 556-563.

SUMMARY: HUMANISTIC EDUCATION AND PHILOSOPHY

It is nowadays a common place to say that humanistic education is almost dead. Perhaps it's true. The article analyzes the causes of this situation. We can't guess about a conspiracy but about a falsification of the meaning of the humanistic education, that it's presented through the discussion of Rorty with Bloom. The author expounds a new perspective about the two central different aspects of humanistic education, underlying that only if we recover the original basis of the so called *litterae humaniores* —that is the possibility of knowing which is the human good life— it would be possible to see a renaissance of the humanistic education.

KEY WORDS: Humanistic Education, Philosophy, Good Life