



Paradigmas literarios de la educación humanística, una traición viva

Descripción

Columbia University, Nueva York, otoño de 1991. El profesor Tayler inicia su curso sobre Humanidades y Literatura escribiendo cuatro grupos de iniciales en la pizarra: WASP, DWM, WC y DGSI. Entre los alumnos que asisten al curso —gente de 18 años, recién llegada a la universidad— destaca David Denby, de 49. El conoce perfectamente el significado de los dos primeros grupos, es más, precisamente por eso ha vuelto a Columbia al cabo de treinta años. Los «Cursos sobre los Grandes Libros», como éste al que ahora asiste de nuevo, han generado un amplio debate en el panorama cultural y político en los Estados Unidos. Denby ha estado preguntándose qué tienen los clásicos que los hace «objeto de ira entre las mujeres, la comunidad afroamericana y los académicos radicales» por un lado, mientras que, por otro, «ofrecen tantos motivos para un complaciente triunfalismo a los políticos conservadores del sexo masculino» (Denby, 1996, p. 13). Denby ha vuelto a Columbia para tratar de esclarecer este asunto y ahora escucha las primeras palabras pronunciadas por el profesor Tyler en la clase: «Este curso ha sido atacado durante treinta años. La gente ha dicho —y señala el primer grupo de iniciales— que los escritores que vamos a estudiar son todos varones blancos anglosajones protestantes. No es verdad, pero eso parece que no importa. Se ha dicho también que son varones blancos muertos; no es verdad, pero eso tampoco importa. Que todas las obras se centran en la civilización occidental. Esto tampoco es verdad, porque no hay una civilización occidental, sino muchas; pero eso no importa. La única cosa que importa es ésta». Nos miró y después se giró de nuevo hacia la pizarra considerando las iniciales DGSI cuidadosamente, con respeto, rascándose la barbilla. «Don't get sucked in», dijo finalmente (...). No dejen que les coman el coco con ideologías. Ustedes no están aquí por razones políticas» (ibíd. p. 31).

LOS AÑOS 90 EN LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA

Como estudiante de Literatura Inglesa, Denby había asistido treinta años atrás a un curso dado por Tayler —que por entonces no era más que un joven profesor ayudante—. Aquellos eran los tiempos de Lionell Trilling, el profesor de Literatura más famoso que ha tenido Columbia. Ahora, en los 90, Edward Tyler es el «profesor Lionel Trilling» en Humanidades. Las cosas han cambiado en Columbia desde que Denby era estudiante. Actualmente, la clase está formada por 22 alumnos de los que sólo cuatro son *varones blancos*: a partir de 1982 las mujeres pueden estudiar en Columbia College y la diversidad étnica ha aumentado conforme han pasado los años. Sin embargo, en comparación con

otros *colleges* y universidades, la inmutabilidad del curriculum en Columbia es evidente: está centrado en la tradición occidental; no con la intención de excluir otras tradiciones, sino para dotar a los estudiantes de una base firme sobre la que apoyarse. En el primer semestre, por ejemplo, la lista de libros que hay que estudiar abarca desde *La Ilíada* de Homero hasta el *Génesis* y el *Libro de Job* del Antiguo Testamento; y en el segundo, desde los Evangelios hasta *To the Lighthouse* de Woolf, siguiendo un criterio estrictamente cronológico.

El profesor Tyler comienza con *La Ilíada*. Y, de nuevo, empieza a la defensiva, porque en la década de los 80 esta obra ha producido una cierta consternación en Columbia, siendo considerada, entre otras cosas, un poema que oprime a las mujeres y glorifica la guerra. Tyler explica a sus estudiantes cómo acercarse a los textos de la Antigüedad. «Deben leer algo que se ha producido en otra cultura. En ellos no se habla de psicología —añade—, no se presentan conflictos entre libertad y determinismo, no hay divisiones entre lo objetivo y lo subjetivo. Es ante todo y sobre todo un poema épico» (ibíd., p. 45). Tyler intenta, según reporta Denby, conseguir que el texto les hable por sí mismo. Pero esto, admite Tyler, es algo que «no sólo se considera imposible, erróneo, sino incluso cargado de alguna secreta intención política» (ibíd., p. 43). Aún así pretende iniciar a los estudiantes en la lectura de *La Ilíada* de manera adecuada a su carácter épico. «Miren, su bagaje cultural está constituido por novelas, películas y programas de televisión; están acostumbrados a leer centrándose en el desarrollo psicológico de los personajes. Pero este poema no es una novela». Así habla Tyler para suscitar en sus alumnos una cierta sensibilidad hacia los «Grandes Libros».

LA DÉCADA DE LOS 60

Es posible que el famoso profesor Trilling experimentara unas dificultades semejantes en los años 60, cuando empezó a debatirse *cuáles* eran los libros que debían incluirse en la lista de los Grandes. Al final de su vida, Trilling tenía una visión más bien pesimista respecto al futuro de la educación humanista liberal, tal como se pone de manifiesto en una ponencia que presentó en 1974 —un año antes de su muerte— en el Congreso *Educated Person in the Contemporary World* (Trilling, 1979, pp. 160 y ss.). Trilling reconoce que el mismo tema del Congreso manifiesta un cierto y renovado empeño por fomentar el cultivo de las Humanidades. Pero él personalmente sostiene, con tristeza, una postura más desesperanzada y considera que la sociedad actual tiende, cada vez más, a alejarse del ideal de la formación humanística.

Al inicio de los 60, el ambiente en los *colleges* y universidades de Estados Unidos era bastante diferente del actual. Se respiraba un clima muy crítico y los estudiantes del Columbia College también tenían sus reivindicaciones respecto a la educación liberal. En 1965, Trilling pronunció una conferencia en el Newnham College de la Universidad de Cambridge (cfr. Trilling, 1980, pp. 181 y ss.), en la que se sitúa, una vez más, en la tradición de la educación liberal tal como había sido entendida por Sidgwick y Thomas Arnold. Ambos son las figuras claves de la transición que condujo desde el estudio de las lenguas clásicas al de la Literatura Inglesa, sin dejar de mantener una postura *clásica*

en la defensa del estudio de la literatura. La defensa clásica —humanista— del estudio de la literatura se apoya en la contribución de ésta a la educación integral de la persona. Estos dos defensores de la literatura subrayan su importancia a la hora de aumentar la sensibilidad, claridad y vivacidad en el ámbito emocional. Tradicionalmente se ha considerado que el estudio de la literatura «tiene una efectividad única a la hora de abrir la inteligencia e iluminarla, purgarla de prejuicios y de ideas no asimiladas, y en hacer a la mente libre y activa» (Trilling, 1980, pp. 183-184). El estudio de la literatura no interesa en cuanto ejercicio de crítica literaria. El verdadero objeto en el que se centra el análisis son los asuntos prácticos: las cuestiones morales y políticas. La frase de Arnold que define la literatura como «crítica de la vida» lo pone de manifiesto. Lo que Arnold criticaba era la complacencia, pasividad y satisfacción de las clases medias. Y aunque Trilling comparte esta visión y piensa que la literatura tiene una función crítica, su problema como profesor de Humanidades en los 60 parece constituirlo la paradoja que este espíritu crítico es algo pacíficamente aceptado.

Los estudiantes que asistían a las clases de Trilling fueron arrastrados por la literatura moderna. «Cada vez más, los alumnos presionan para que se haga un sitio en el curriculum la literatura moderna» (ibíd., p. 188). Mientras que en la época de Sidgwick y Arnold tenía sentido que la educación liberal pretendiera distanciar a los estudiantes de la complacencia, prejuicios y presupuestos de la clase media acomodada de la que procedían, los estudiantes de los años 60 estaban desde el principio bastante predispuestos a identificarse con la crítica y la contracultura. Podemos pensar en estudiantes como Denby, que —como él mismo reconoce— «creamos nuestra propia versión *snob* de Columbia» al celebrar a escritores modernos como Kafka y Sartre, Ginsberg y Kerouac (Denby, 1996, p. 40). Sin embargo, en la misma medida en que la crítica literaria se acepta, y funciona como moneda de cambio entre quienes forman un grupo, pierde su poder subversivo. Entonces «uno se tiene que preguntar si, en nuestro ámbito cultural, el estudio de la literatura continúa siendo un medio adecuado para desarrollar y refinar la inteligencia. La teoría de la educación literaria, tal como había sido formulada inicialmente, suponía que la literatura llevaba a la persona más allá de la cultura y le permitía separarse de los ídolos del Mercado, la Tribu, el Teatro e incluso de la Caverna. Quizá la literatura fue capaz de hacer eso en algún momento, pero ahora debemos preguntarnos si esa primitiva intención no se ha invertido y si la literatura, de hecho, no vuelve a asentar los viejos ídolos bajo nuevas formas de su propia invención» (Trilling, 1980, pp. 201-202). En resumen, la pregunta que plantea la conferencia pronunciada por Trilling es si la defensa clásica de la educación humanista liberal ha perdido su validez.

LOS AÑOS 20

Cuando el propio Trilling era tan sólo un estudiante en Columbia en los años 20, el ideal de la educación humanista gozaba de gran prestigio. «Inteligencia» era la palabra clave de un nuevo movimiento que estaba emergiendo y Columbia College era el lugar donde esto sucedía (cfr. Trilling, 1979, pp. 226 y ss.). La literatura se enseñaba no como una disciplina académica, como una asignatura. «Lo que se tenía en la cabeza no era una persona informada, sino cultivada en amplitud y profundidad, una persona inteligente, porque se trataba también de una inteligencia de las emociones y de las fuerzas vitales» (ibíd., p. 231). John Erskine, «uno de nuestros eminentes profesores» (ibíd.)

acuñó el término. Y Trilling se educó en esa atmósfera. «La gran palabra en el College era INTELIGENCIA. Cuando pronuncio esa palabra, recordando aquellos tiempos, pienso que en los últimos años ha caído en el olvido. Me parece que ha pasado mucho tiempo desde que oía que una persona era alabada por su inteligencia, es decir, por la actividad de su mente, por su capacidad de ir a lo esencial, de hacerse cargo de los puntos débiles u oscuros y por su prontitud para afrontar las dificultades y la complejidad» (ibíd., p. 230). Sin embargo, la noción de «capacidad crítica», o pensamiento crítico —aun siendo también un concepto clásico que se incluye en la descripción de la educación liberal— parece que no guarda una conexión tan estrecha con los recuerdos de Trilling. Analicemos el inicio de la conferencia en la que esboza su autobiografía: «Me sorprende cada vez que oigo que se refieren a mí calificándome como un crítico literario. Después de que me estén llamando así durante más de treinta años, el papel y la función que este nombre designa me sigue pareciendo raro. No diré extraño, sólo digo raro. Con el transcurso del tiempo he aprendido a aceptar el nombre —a convivir con él, como suele decirse— e incluso a sentirme satisfecho. Pero siempre me asusta un poco, me echa para atrás, aunque sólo sea momentáneamente y me provoca una mueca interior» (ibíd., p. 227).

Quizá fue el tema de su tesis doctoral sobre Matthew Arnold lo que le convirtió en un crítico. Empezó por interesarse por Arnold, el poeta melancólico, pero acabó con Arnold el crítico, «el primer intelectual en materia literaria del mundo anglosajón» (ibíd., p. 239). Las cuestiones morales que surgen al contacto con la experiencia de la vida, con la cultura y la historia, le ganaron el terreno a los intereses estéticos. Así en el capítulo dedicado al «espíritu del crítico», dentro de su trabajo sobre Arnold, leemos: «La primera función de la crítica es «ver el objeto tal cual es realmente», es decir, descubrir lo que es real, detrás de la palabra sencilla o de la retórica hinchada. Hegel nos muestra un ejemplo de ejercicio de la crítica, tal como la entiende Arnold, al señalar: «Cuando hablamos de libertad, tenemos que tener siempre cuidado y mirar si en el fondo no nos estamos refiriendo a la afirmación de algún interés privado»» (Trilling, 1977, p. 202). Marx y Freud han contribuido también a forjar la idea de criticismo que tiene Arnold, que considera inherente a toda la literatura moderna y a la vida intelectual de Europa desde el siglo XVIII con la Revolución francesa. La gran labor de la inteligencia sería llevar a cabo una tarea crítica, que tiene como fin desenmascarar, ver a través de las caretas, desvelar la falsedad del orden establecido, porque nada es lo que aparenta ser.

¿BATALLAS? UN CASO PARA COMPARAR

Un año antes de su muerte, acaeci da en 1975, Trilling hace memoria de su experiencia como profesor en los años 30, 40 y 50, considerándola especialmente afortunada. El ideal de la educación liberal humanística que considera que «el mejor ciudadano es la persona que ha aprendido de las grandes mentes y almas del pasado qué bellas son la razón y la virtud y qué difícil es alcanzarlas» (Trilling, 1979, p. 165), estaba firmemente establecido. La orientación hacia el pasado, hacia los clásicos, no se ponía en tela de juicio; el canon de los Grandes Libros —desde la antigua Grecia hasta Goethe o quizá hasta Dostoyevski— no se discutía. Pero en la década de los 60 este ideal de educación empezó a perder atractivo; la orientación hacia el pasado se empezó a cuestionar y los estudiantes «presionaban a favor de lo contemporáneo». Y así, en un artículo de 1961, leemos cómo

su admirado profesor Trilling emprendió la tarea de enseñar literatura moderna (Trilling, 1980, pp. 3 y ss).

Los estudiantes exigían literatura contemporánea y los profesores accedieron, aunque de mala gana, como se desprende de la lectura del pasaje en el que Trilling —a quien habían encomendado la tarea de explicar el curso solicitado— expresa el sentir general de los profesores de Columbia. «Muy bien, si quieren literatura moderna la tendrán. Les daremos con ella, como dice Henry James, en toda la cara. Daremos el curso, pero lo daremos al más alto nivel. Y si los estudiantes piensan (que lo piensan) que la literatura moderna se rendirá a sus pies sin requerir esfuerzo por su parte, ya verán lo fácil que les va a resultar encontrarse con Yeats y Eliot, con Joyce y Proust y Kafka, con Lawrence, Mann y Gide» (Trilling, 1980, p. 7). Trilling sabe lo que esos estudiantes todavía desconocen. Él ha estado leyendo las obras modernas durante años; obras como *À la recherche du temps perdue* o el *Ulysses*. O mejor —dice parafraseando a Auden (los buenos libros nos leen)—, él ha sido leído por ellos. «Algunos de esos libros al principio me rechazaron; yo les aburría. Pero conforme me fui haciendo mayor y llegaron a conocerme mejor, empezaron a sentir más simpatía hacia mí y a entender mis significados ocultos. Y nuestra relación se ha hecho muy íntima. No hay literatura que sea tan estremecedoramente personal como la contemporánea, pues nos hace preguntas que la buena educación nos prohíbe formular. Nos pregunta si somos felices en nuestro matrimonio, si estamos contentos con nuestra vida familiar, con el ejercicio de nuestra profesión, con nuestras amistades» (ibíd., pp. 7-8). Comprender algunos libros modernos, como los que hemos mencionado, es muy difícil y cuando te atrapan pueden hacerte sentir mucha vergüenza a causa de su «fuerza extravagantemente personal». Y por ambos motivos, plantean muchos problemas a la hora de enseñar literatura.

Me parece que puede ser interesante comparar este sucedido de los 60 con el debate actual sobre los Grandes Libros. Ahora lo que se demanda es que se incluyan otro tipo de obras, además de las contenidas en el canon de la tradición occidental. La razón que se aduce es que en estos libros, provenientes de voces diferentes, podrían reconocerse mejor personas de otras razas, y las mujeres, y quienes quedan fuera de la voz expresada por los DWM en sus obras del pasado.

Muchos se han sumado a este debate; pero aquí nos vamos a ocupar solamente de una de las personas que han contribuido a él: Jacques Barzun, amigo y colega durante mucho tiempo de Trilling en Columbia. En 1987, cuando ya tenía 80 años, pronunció una conferencia importante en St. Johns College (Barzun, 1992, p. 133). El tono de la intervención de Barzun en este debate es suave, como quien no quiere echar leña al fuego. Claramente, no representa a ese extremo de los varones blancos conservadores, henchidos de gozo triunfalista en relación con el canon occidental. Es perfectamente consciente de los cambios históricos que experimenta el canon de los Grandes Libros de vez en cuando. Pero, a pesar de todo, Barzun defiende a los clásicos. Los clásicos merecen, más que los «libros normales», ser leídos porque tienen «densidad» y afirma, con Henry James: «Hay mucho contenido en cada línea o párrafo; cada frase contiene una idea; y la obra en su conjunto abarca hectáreas de pensamiento y emociones» (ibíd., p. 134). Hay muchos libros que pueden ser leídos como se lee un periódico: progresando rápida y fácilmente en su lectura. Pero los clásicos exigen más, cuesta leerlos. Se tiene a veces la impresión de que «densidad» y «antigüedad» van de la mano

y que las obras contemporáneas son fáciles de leer: «Conformarse con lo que se lee fácilmente crea hábito y esto es lo que hace que una inmensa mayoría, en cualquier lugar, incluyendo a quienes han recibido una formación universitaria, lean sólo literatura contemporánea y, dentro de ella la que puede ser leída sobre la marcha» (ibíd., p. 136). Precisamente porque no es fácil leer a los clásicos, es por lo que se hace necesario que a uno le enseñen y le orienten. El «vínculo vivo con el pasado» (ibíd., p. 135), se establece solamente cuando las vidas, circunstancias y emociones pretéritas se reconstruyen a partir de las palabras que están en cada página. Y esto sucede, porque el interés «en los clásicos en cuanto humanidades» no se centra en la gramática o en la estructura o cualquier otro aspecto de la forma lingüística: «La obra está ahí para proyectar su propia luz; no es material para ser diseccionado o para la erudición» (ibíd, p. 146). En otras palabras: la obra debe hablar por sí misma.

Si la vida le hubiera permitido continuar en el debate actual, Trilling habría estado de acuerdo con esta última afirmación, que se mueve en la línea de lo que él y Barzun enseñaban en los años que coincidieron en Columbia. Pero tras su experiencia como profesor de Literatura Moderna, Trilling podría haberle discutido a Barzun que «antigüedad» y «densidad» deban identificarse. Desde luego, los libros que él incluyó en su curso no son del tipo de los que se leen sobre la marcha, y la densidad de un Joyce o un Proust no es menor que la de un clásico: al contrario, se ve intensificada por ser un escrito contemporáneo.

Esta última observación puede ayudarnos a comprender mejor el papel que desempeña la tradición en la comprensión de los llamados Grandes Libros, los clásicos. Reflexionando sobre los problemas específicos que tenía que afrontar para enseñar literatura moderna, *avant garde*, Trilling decidió no seguir el camino fácil de los análisis estructurales sino que decidió mantenerse fiel a la tradición humanista. «Creo que el estudio del arte a nivel universitario es capaz de enfrentarse al poder de una obra de arte de manera plena y valiente. Creo que incluso es capaz de descubrir y desvelar un poder que nunca había sido sentido anteriormente. Pero se obtienen estos resultados tras el estudio académico de la obras de arte cuando se examinan las obras del pasado. El tiempo produce el efecto de aquietar la obra de arte, de domesticarla y transformarla en un clásico, que es otro modo de decir que la convierte en un objeto que nos hemos acostumbrado a contemplar. El estudio académico bien planteado puede invertir este proceso y hacer que la obra de arte recupere toda su frescura y su fuerza; puede hacer aparecer potenciales insospechados» (Trilling, 1980, pp. 910). Teniendo eso en cuenta, el problema que plantea la comprensión de los clásicos es que hay que romper con algunos tipos de lectura demasiado reverentes o estereotipadas, para dejar que la obra hable por sí misma; mientras que con las obras modernas el problema es bien diferente, porque no hay una manera habitual de leerlas, una interpretación establecida, catalogada, que se pueda utilizar como punto de partida.

Esto conecta directamente con el pensamiento de Gadamer, en el que ocupa un lugar importante la consideración de la historicidad de la interpretación. Según Gadamer, el distanciamiento en el tiempo no es un elemento negativo que haga más difícil la comprensión. Debemos rechazar la idea de que se comprende una obra cuando se produce una especie de empatía entre el autor y el lector; así como el presupuesto de que el hecho de ser contemporáneos supone una familiaridad inmediata del lector con

el libro. Al igual que Trilling, Gadamer señala que es una experiencia bastante común el sentirse desconcertado por las expresiones artísticas de la época en la que uno vive, por el contrario los clásicos se nos presentan con toda una historia de interpretación a sus espaldas que nos sirve como punto de partida para la comprensión. Por lo tanto, el distanciamiento en el tiempo no es un abismo que debamos eliminar para acceder a la comprensión; es un elemento productivo a la hora de la interpretación, porque la distancia temporal supone que esa obra ha ganado una *Wirkungsgeschichte*, una historia de interpretaciones y de modos de ser comprendida: en una palabra, una tradición. Y también nosotros mismos, como intérpretes de una obra, formamos parte de esa historia de interpretaciones. Habitualmente, partimos de una precomprensión, de un supuesto o un prejuicio cuando nos disponemos a entender algo. Y precisamente porque, en el caso de las obras contemporáneas, no contamos con una tradición, es por lo que nos resulta más difícil comprenderlas.

Trilling resolvió el problema de la falta de tradición cuando preparó el curso sobre literatura moderna tratando de construir un contexto histórico y cultural en el que situar la literatura contemporánea que debía explicar. Así, no empezó directamente con el estudio de las obras de Eliot, Joyce y Proust, sino que retrocedió en busca de libros que le sirviese de prólogo. Empezó con *La rama dorada* de Frazer y *El nacimiento de la tragedia* de Nietzsche, obras que hacían aparecer elementos noracionalistas, primitivos, dionisiacos en el centro de la existencia humana. Continuaba con *El corazón de las tinieblas* de Joseph Conrad, donde afloran los lados más oscuros del colonialismo («su mensaje, extraño y terrible, muestra la contradicción inherente a lo que llamamos vida civilizada»); después *Muerte en Venecia* de Thomas Mann, *El malestar en la cultura* de Freud, y otras obras con las que pretendía crear un contexto para que las obras de la literatura *avant garde* que los alumnos exigían pudieran interpretadas. Trilling resume: «El autor de *La montaña mágica* dijo en una ocasión que toda su obra podía ser entendida como el esfuerzo para autoliberarse del conformismo de la clase media, y esto puede servir para describir la intención principal de toda la literatura moderna» (Trilling, 1980, p. 26). El significado crítico, subversivo de la literatura aparece nuevamente en primer plano.

No sabemos cómo fue recibido el curso de Trilling por los estudiantes. Lo que sí sabemos, y ya lo hemos mencionado, es que Trilling mantenía al final de su vida una postura pesimista en relación con lo que iba a ser el futuro de la educación liberal humanista. Observaba en la literatura contemporánea una asimilación entre el liberalismo político y una *fluidez personal*, en la que el deseo de forjar la propia identidad ha desaparecido y la tendencia a «considerar que dejarse llevar por las energías vitales es igual —en el sentido mental y moral— e incluso superior, a sostener una intención definida» (Trilling, 1989, p. 174). El no utiliza esta palabra, pero Trilling está observando lo que puede llamarse «posmodernidad», algo totalmente opuesto a lo que Arnold llamó «crítica de la vida», y que en palabras de Trilling, constituye «el ideal de la educación humanista».

EL ESCENARIO ACTUAL

No sabemos si parte de la causa del pesimismo de Trilling fue su experiencia como profesor de

literatura moderna en contacto con los estudiantes («modernos» o «posmodernos») de los 60. Pero quizá podamos poner en relación este hecho con el ilimitado relativismo cultural que afecta a los estudiantes de los 80, observado y denunciado por Allan Bloom, defensor de la tradición de la lectura de los clásicos en la educación superior norteamericana en su *best seller El cierre de la mente americana* (1980). Según Bloom, la actitud habitual entre los estudiantes es la de la pereza intelectual elevada a la categoría de principio moral: cada uno tiene derecho a tener su propia verdad y sus propios valores. Se debe rechazar la discriminación, cualquier tipo de discriminación. Y por ello se considera incorrecto «discriminar» una cosa de otra para juzgarla y definir racionalmente la propia posición; es decir, estar de acuerdo con esto, y en desacuerdo con lo otro. O sea, estamos en las antípodas de lo que Erskine y Trilling llamaban «inteligencia».

Si observamos cuál fue la respuesta de Trilling a las exigencias de sus alumnos —preparó un curso y lo hizo de tal manera que es evidente que se tomó muy en serio tanto a sus alumnos como a la literatura moderna— tendremos que admitir que no se puede identificar su postura con la respuesta conservadora de Bloom, quien sólo considera adecuada la vuelta a los «buenos viejos clásicos». La postura de Bloom ha sido duramente criticada, no sólo por posmodernos o relativistas culturales, como era de esperar. También aquellos que defienden el ideal de la educación humanista critican su defensa de los clásicos, porque la consideran contraproducente, ya que presta un flaco servicio a la causa de las Humanidades por culpa de su esencialismo.

Gutman, por ejemplo, en su Introducción al trabajo de Charles Tylor *Multiculturalismo* y «La política del reconocimiento», compara la defensa esencialista del canon con la postura de Emerson: «Cada época debe escribir sus propios libros», afirma. ¿Por qué? Porque las personas que gozan de una buena educación y una mente abierta, los ciudadanos educados en un humanismo liberal piensan por sí mismos (Gutman, 1992, p. 17). Leer, incluso la lectura de los clásicos, no consiste en tratar de encontrar una verdad preconcebida; se trata más bien de entrar en un diálogo con los libros y a través de los libros, sobre aquello que constituye la verdad de la existencia humana, o que por lo menos es tenido por tal. Los libros no unen a los lectores en la Verdad, sino en una comunidad de aprendizaje. Como este proceso de aprendizaje es un proceso abierto, el canon está también abierto. Se pueden añadir nuevos libros, y Gutman explica por qué las demandas de los «multiculturalistas», en relación con obras de contextos no-WASP/DMW, son legítimas: «Pero no porque los estudiantes sólo puedan identificarse con autores de su misma raza, etnia o sexo, sino porque hay libros escritos por y sobre mujeres, (o afroamericanos, asiáticoamericanos, nativos, etc.), que hablan a partes olvidadas de nuestra condición humana y nuestra tradición más sabiamente de lo que lo hacen algunas de las obras incluidas en el canon» (ibíd., p 18). Dicho de otro modo, no se trata de cuestiones de reconocimiento, sino de apertura de nuevas perspectivas, de aprendizaje. El ideal de la educación humanista liberal, es evidente, está vivo en este planteamiento.

También lo está, y de una manera bastante explícita, en el pensamiento de Martha Nussbaum. El título de su libro *El cultivo de la Humanidad* es revelador; y aún más lo es el subtítulo: *Una defensa clásica de reforma en la educación liberal*. El lema lo ha tomado de Séneca: «... mientras vivimos, mientras permanecemos entre los seres humanos, cultivemos nuestra humanidad». Los libros no

deben ser considerados autoridades y se debe prevenir contra un empleo de los clásicos reverencial y pasivo. Lo que realmente importa es «usar lo que uno lee para pensar bien y poder dar razón del propio pensamiento» (Nussbaum, 1997, p. 34), y para desarrollar «la capacidad de distinguir lo que es mera costumbre y convencionalismo de lo que uno mismo puede defender con su propia argumentación» (ibíd., p. 293). Nussbaum insiste enfáticamente en el aspecto «liberador» de la educación, porque el tipo de educación liberal que ella defiende no es la elitista del *gentleman*, sino la que forja ciudadanos del mundo. La finalidad es formar cosmopolitas, «avanzando desde la estrechez de miras en la que todos nacemos hacia una verdadera ciudadanía del mundo» (ibíd., p. 294). Para poder ensanchar las perspectivas, la educación debe ser pluralista, ocupándose de presentar una variedad de normas y tradiciones. Las diferencias de religión, sexo, raza, clase social y nacionalidad dificultan la tarea de la comprensión, pero ése es precisamente el campo de actuación de las Humanidades: en «el cultivo de la capacidad imaginativa que es necesaria para el desarrollo de la ciudadanía» (ibíd., p. 85). Nussbaum añade otro aspecto en esta misma línea del humanismo liberal: «esta meta del cosmopolitismo se consigue mejor a través de una educación humanista que añade nuevas obras a las que ya figuran en el canon establecido de la tradición occidental, y considera los textos tradicionales con espíritu reflexivo y crítico» (ibíd., p. 89). Si veneración equivale a renunciar a una revisión crítica, la veneración está de más.

Que los Gandes Libros, por sí mismos, reclaman reflexión y debate más que veneración pasiva es lo que Denby pudo comprobar cuando volvió a Columbia en 1990. Descubrió lo «permeable y cambiante» que es el canon de la tradición occidental y, por lo tanto, lo equivocados que están quienes sostienen las dos posturas extremas en el debate, al considerarlo monolítico. «Deberíamos tamizar y sopesar, y si el libro posee algo de verdad en relación con la complejidad de la experiencia, la solución se hallará tras una ardua marcha a través de incertidumbres, reveses y desgracias. Nos hacemos críticos» (Denby, 1996, p. 144). Leer los clásicos incluidos en el canon equivale a ser introducido en una tradición viva, en un debate que se desarrolla en el seno de una comunidad de aprendices.

REFERENCIAS

- J. Barzun, *Begin Here. The forgotten Conditions of Teaching and Learning*, University of Chicago Press, Chicago/London, 1992.
- A. Bloom, *The Cbsing of the American Mind. Houi Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Todays Students*, Simon Schuster, New York, 1987.
- D. Denby, *Great Books. My adventures with Homer, Rousseau, Woolfand Other Indestructible Writers of the Western World*, Simon Schuster, New York, 1996.
- H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Mohr, Tübingen, 1990,1». ed. 1960.
- M. C., Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.)/London, 1997.
- C. Taylor, *Multiculturalism and «The Politics of Recognition»*, A. Gutman (ed.), Princeton University Press, Princeton (N.J.), 1992.

L.Trilling, *Matthew Arnold*, Harcourt Brace Jovanovich, New YorkLondon, 1977, lsed. 1939.

L.Trilling, *Beyond Culture. Essays on Literature and Learning*, Oxford University Press, Oxford, 1980, laed. 1965.

L.Trilling, *The Last Decade. Esssays and Reviews, 1965-1975*, ed. por Diana Trilling, Harcourt Brace Jovanovich, New YorkLondon, 1979.

Fecha de creación

30/10/2000

Autor

Wilna A. J. Meijer

Nuevarevista.net