



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Lectio

Discurso del prof. Dr. Kenneth Ray Bain en el
Solemne Acto de su Investidura como Doctor
“Honoris Causa” por la Universitat de València

Valencia, 21 de novembre de 2014

Nos hemos reunido aquí para celebrar este antiguo y hermoso ceremonial, y debo confesarles que me siento abrumado y honrado por la designación que han tenido a bien otorgarme. Cada vez que pienso en los intelectuales y artistas de enorme talla que se han llegado hasta a este paraninfo con análogo propósito, me quedo sin palabras, colmado de un infinito orgullo mezclado con cierto pánico a que todo esto se deba a un espantoso error dada mi falta de encaje en tan ilustre compañía. Les agradezco muchísimo que me hayan concedido por mis humildes esfuerzos este reconocimiento tan elevado. Si parte del honor se debe a los dos libros que escribí y que esta universidad ha publicado en español y en catalán, entonces una parte importante del reconocimiento se debe al profesor Óscar Barberá, traductor de estas obras. Al igual que comentó en cierta ocasión Gabriel García Márquez de Gregory Rabassa, traductor al inglés de *Cien años de soledad*, el profesor Barberá ha conseguido que yo cause una buena impresión con sus bellas, precisas, sabias y sensibles traducciones. Mejoran lo que yo escribí en inglés.

Los rituales que hoy llevamos a cabo tienen su inspiración, si no sus mismos orígenes, en tradiciones antiguas. A todos nos parece adecuado comportarnos de una manera un tanto medieval en un acto que celebra

el conocimiento y el aprendizaje. La Edad Media fue testigo en Europa de grandes avances en el pensamiento humano y sus empresas, avances que siguen repercutiendo en el mundo entero. Uno de los logros mayores fue la creación de espléndidas universidades como esta, un lugar en el que se ha honrado, ordenado, creado y cultivado el aprendizaje humano. El ceremonial que seguimos es una especie de danza que invoca, celebra y rinde homenaje a los éxitos de esa empresa. Pero hoy no es mi deseo centrarme únicamente en el pasado, sino también en el presente y en el futuro. Yo procedo de una disciplina, la historia, que es fundamentalmente un estudio del cambio a través del tiempo, e intentaré utilizar el talento y las reflexiones de esa disciplina para examinar la universidad.

Las primeras universidades comenzaron a emerger en los siglos X y XI. Esta gran institución en la que nos encontramos vio la luz a finales del siglo XV. Me gustaría que dejáramos de lado por un día ese noble pasado, y que hoy consideráramos un experimento mental: ¿qué ocurriría en el caso de que las universidades no existieran y quisiéramos inventarlas hoy? Estipularé para este experimento mental que los logros de las artes liberales, ciencias incluidas, sean idénticos en este mundo especulativo a los que disfrutamos en la actualidad. En otras palabras, si tenemos a nuestra disposición ciertas nociones de lo que significa aprender, un conjunto de hallazgos sobre cómo fomentar ese aprendizaje y algunas tecnologías, ¿qué clase de universidad idearíamos?

Por esta misma cátedra que ahora mismo ocupo ha desfilado toda una serie de destacados científicos que ensalzaron las virtudes del conocimiento científico. Mi experimento mental se hace eco a la vez que celebra esas mismas virtudes. Sin embargo no asume que hayamos sido

capaces en todo momento de difundir el razonamiento y el conocimiento científicos de la manera más eficiente. Tampoco asume que quienes han contribuido más que nadie al avance de las ciencias sean lo mejor que la especie humana pueda exhibir. En contra, contempla la posibilidad evidente de que las formas habituales en las que se educa a científicos y demás académicos hayan podido abandonar o echar a un lado a quienes de no haber sido así podrían haber contribuido al conocimiento humano y haberlo situado muy por encima del nivel en que actualmente se encuentra. Lo que estoy preguntando es cómo podemos utilizar las evidencias que sobre el aprendizaje humano hemos recogido a lo largo de los años para acrecentar el razonamiento científico, el esfuerzo creativo y la pericia flexible.

Como ha argumentado Derek Bok, anterior primera autoridad de la Universidad de Harvard, los académicos estadounidenses no han sobresalido a la hora de comprometerse con una tarea tan fundamental como es la de someter a examen nuestra empresa. Es posible que los académicos españoles hayan sido más cumplidos en este empeño. Bok escribió: “Aun siendo ellos mismos muy competentes como investigadores, [los profesores de universidad] siguen ignorando el cúmulo creciente de trabajos experimentales [sobre enseñanza y aprendizaje]”¹. En su lugar, confían en la tradición, en los antojos, incluso en supersticiones antiguas. “A los ojos de la mayoría de los profesores de las universidades que hacen investigación”, escribió Bok, “la docencia es un arte bien demasiado sencillo como para que requiera una preparación formal, bien demasiado personal como para que sea enseñado a otros, o bien demasiado innato como para que pueda hacerlo servir quien no haya sido agraciado con el necesario don”².

1 Derek Bok, 2006. *Our Underachieving Colleges*. Princeton University Press, Princeton, NJ, página 312.

2 *Ibid.*, página 314.

Les propongo que cambiemos esa perspectiva mediante el experimento mental que acabo de plantear.

La gran universidad en la que estamos reunidos hoy se fundó unos cincuenta años después de que Johannes Gutenberg desarrollara la imprenta de tipos móviles. Esa innovación tecnológica tuvo una enorme influencia en la manera en que la universidad ejercía su función fundamental de enseñanza y aprendizaje. La aparición de libros producidos en masa significó dejar de depender primordialmente de la comunicación oral para compartir el conocimiento.

Nosotros nos encontramos inmersos en otra revolución tecnológica que, como poco, es tan feliz como la que produjo Gutenberg. La capacidad de digitalizar las imágenes, los sonidos y el lenguaje escrito y de compartir esas producciones de forma ubicua e instantánea por medio de la Internet, ha cambiado nuestro panorama educativo, quizás aún más profundamente de lo que lo ya lo hizo el célebre invento de Gutenberg. Esto implica que podemos comunicarnos más rápidamente y con mayor facilidad con muchas más personas, y con nuevas clases de medios, que incluyen sofisticadas animaciones de cosas que previamente sólo podíamos imaginar en nuestras mentes.

A la vez que reconocemos el potencial y la influencia de estas maravillas tecnológicas, también debemos evitar la tentación de poner todas nuestras esperanzas en nuestras máquinas. Por eso no quiero hoy prestar atención a la parte tecnológica, sino a otra clase de revolución de la que defenderé que es mucho más prometedora que toda la magia informática de las últimas décadas, y que acoplada a esa magia promete desencadenar un renacimiento del desarrollo intelectual más poderoso que el

que ningún humano haya podido disfrutar previamente. Les hablo de ideas que han surgido de la investigación acerca de cómo aprendemos las personas, de lo que significa tener una educación y de las diversas fuerzas individuales y sociales que pueden influenciar, hasta el punto de impedir, el aprendizaje. Nos encontramos en medio de otra revolución que muy a menudo se considera anónima y pasa desapercibida, una revolución que me cautiva y que es la de las ideas sobre la mente humana y sus formas de crecimiento. Aparece ante mí un rico abanico de posibilidades a discutir, y de entre ellas he elegido unos cuantos conceptos clave que es conveniente que consideremos.

El primer conjunto de ideas surge en parte de un experimento que llevaron a cabo hace ya casi treinta años un par de físicos de la Universidad Estatal de Arizona, Ibrahim Abou Halloun y David Hestenes. Se plantearon una pregunta bastante sencilla: ¿la típica asignatura de introducción a la física cambia la manera en que los estudiantes conceptualizan y comprenden lo que es el movimiento? Para saberlo, crearon un instrumento capaz de medir la forma en que los individuos conceptualizan el movimiento y lo administraron a seiscientos estudiantes matriculados en una asignatura de introducción a la física. Descubrieron que una apabullante mayoría de esos estudiantes concebían el movimiento en términos aristotélicos, que asumen la necesidad de la aplicación continuada de una fuerza. Ese concepto de movimiento fue dominante en la historia de las ideas hasta el revolucionario trabajo de Isaac Newton, de finales del siglo XVII, y la física moderna abandonó esa idea hace ya mucho tiempo. Después de que los estudiantes finalizaran la asignatura, los físicos les pasaron de nuevo exactamente el mismo instrumento, y descubrieron que no había cambiado prácticamente nada. La mayoría

de los estudiantes seguían manteniendo sus concepciones anteriores, incluso aquellos que habían conseguido las máximas calificaciones.

Este experimento ha generado o reforzado intuiciones relevantes sobre el aprendizaje humano, incluidas las diferencias que actualmente se establecen entre conocimiento conceptual y procedimental, y también el acento que se pone en una educación capaz de modificar sustancialmente la forma en que las personas razonamos, actuamos e incluso sentimos. Este experimento también ha contribuido a una comprensión distinta del funcionamiento de la mente humana. Los cerebros reciben sensaciones externas y construyen modelos de la realidad para proporcionar sentido a los sonidos, las imágenes, los olores, el tacto y los gustos que regularmente los bombardean. Después utilizan esos modelos para comprender sensaciones posteriores. De ahí que esos estudiantes de física hubieran construido ideas sobre el movimiento basadas en observaciones cotidianas, y que después utilizaran esos modelos manufacturados para interpretar lo que leían, escuchaban y experimentaban en el aula y en el laboratorio.

El estudio de Halloun y Hestenes pone seriamente en cuestión la largamente venerada tradición que cuenta con que los estudiantes aprendan en profundidad por el mero hecho de haberles contado alguna realidad. Tras cobrar conciencia del estudio, es necesario reconocer que los humanos nos presentamos ante cualquier oportunidad de aprendizaje equipados con una multitud de modelos mentales complejos, y que esos modelos, potencialmente, ejercen una influencia mucho mayor que la que cualquier instructor es capaz de transmitir a un estudiante, ya sea verbalmente o por escrito. El experimento en física exige enfoques

nuevos para la construcción del entorno de aprendizaje, y plantea preguntas sobre la clase de experiencia que debe conducir a las personas a abandonar o cuestionar sus conceptualizaciones actuales y construir otras nuevas. Pero la verdadera importancia de lo que hicieron Halloun y Hestenes sólo podremos apreciarla tras explorar otras ideas.

El segundo conjunto principal de ideas que deseo examinar procede en gran parte de la psicología social y desafía las nociones tradicionales sobre la inteligencia y sobre quién está capacitado para aprender. Pone al descubierto poderosas fuerzas individuales y sociales que influyen en el aprendizaje humano. Gran parte del mundo académico tradicional ha venido operando en educación con lo que se puede denominar “teoría del genio”. Consiste en la noción de que los genios aprenderán independientemente de lo que cualquiera pueda hacer con ellos, y de que serán únicamente esos personajes singularmente brillantes los que contribuirán de manera relevante a cualquiera de los campos de estudio, incluido el de las ciencias. Cualquier educador que mantenga una visión tal, concluirá sin duda que su única responsabilidad se reduce a comunicar el conocimiento que posee tan clara y precisamente como sea capaz. Pensará que en un entorno de estas características, los genios del aula sacarán el máximo partido de lo que escuchen. El conjunto de ideas que me dispongo a revisar desafía esa clase de percepción.

Lo ilustrarán dos ejemplos muy representativos. Carol Dweck, una psicóloga social de la Universidad de Stanford, ha pasado cuarenta años persiguiendo una gran pregunta: ¿por qué algunas personas aceptan el

fracaso y aprenden de él, mientras que otras cejan, se sienten derrotadas y, con frecuencia, abandonan? En otras palabras, ¿por qué algunas “personas consiguen menos de lo esperado, mientras que otras consiguen más?”³. La teoría del genio se limita a atribuir esas diferencias a las capacidades individuales. Sin embargo, Dweck ha concluido tras sus investigaciones que las diferencias dependen principalmente de las concepciones que las personas mantienen sobre la inteligencia. Unas creen que el cociente personal de inteligencia (CI) es algo fijo de por vida, inmutable y que está esencialmente más allá del control de cualquier persona (esta es, obviamente, la visión que impulsa la teoría del genio en educación). Otras personas mantienen que la inteligencia en realidad no es un atributo fundamental, como un CI, sino un conjunto de capacidades, cada una de las cuales puede mejorarse con el esfuerzo adecuado. Dweck ha descubierto que las personas que creen que la inteligencia es algo fijo pueden, y a menudo lo hacen, desarrollar un sentimiento de impotencia. Piensan que bien sus rígidas capacidades no les permitirán conseguir determinado objetivo, o bien temen que cualquier fracaso pueda desenmascarar sus limitaciones y poner en cuestión las nociones fijas que sobre sí mismas mantienen como genios. Ambas posibilidades conducen a la inacción.

Dweck ha descubierto que tales ideas sobre la inteligencia no surgen de ningún rasgo inherente al individuo, sino básicamente del condicionamiento social, y que ese condicionamiento puede aparecer en las formas más sutiles y supuestamente inocuas. Por ejemplo, Melissa Kamins descubrió que incluso el tipo de estímulo que reciben los estudiantes como resultado de sus actividades puede conducirlos hacia visiones fijas o flexibles de la inteligencia y, consecuentemente, influir seriamente

3 Carol S. Dweck, 2006. *Mindset; The New Psychology of Success*. Random House, New York, página 56. Hay traducción al español: *La actitud del éxito*. Ediciones B-Vergara, Barcelona, 2007.

en sus logros. Una dieta regular de estímulos “orientados a la persona”, siendo incluso completamente positivos, puede fomentar una concepción congelada de la capacidad, mientras que las reacciones recibidas “orientadas a la tarea” pueden engendrar ideas flexibles sobre ella. Además, e igualmente importante, la profesora Dweck y sus colegas han descubierto maneras de cambiar las conceptualizaciones, y alterar así los logros académicos. Como lo expresó Dweck, “Alfred Binet creía que se podía cambiar la calidad mental de una persona. Sin duda se puede”, siempre que se cambie su concepto de inteligencia⁴. Si las fuerzas sociales juegan un papel tan importante a la hora de modelar los logros intelectuales, entre otros, queda francamente poco espacio de maniobra para atribuirlo todo a una teoría del genio.

Un segundo ejemplo de influencias sociales procede del trabajo pionero de otro psicólogo de la Universidad de Stanford, Claude Steele, y de mi antiguo colega de la Universidad de Nueva York, Joshua Aronson. Su investigación ha descubierto que si se forma parte de un colectivo sobre el que se mantiene un estereotipo social negativo generalizado, la mera existencia de ese estereotipo en la sociedad correspondiente puede afectar, y a menudo de manera adversa, al rendimiento, incluso en el caso de que personalmente se rechace la percepción popular mantenida sobre ese colectivo, sobre “esa gente”. Esto es así porque en el nivel subconsciente sencillamente nos enoja que otros piensen de nosotros según esa opinión popular, lo que nos conduce a aumentar la ansiedad y a preocuparnos. Eso eleva nuestros niveles de cortisol, nuestro cerebro reduce su capacidad de funcionar racionalmente, el ritmo cardíaco y la presión sanguínea aumentan, y el rendimiento baja.

⁴ Íbid., página 65.

Un cuerpo de investigación consistente ha identificado y catalogado las influencias de un amplio abanico de estereotipos sociales negativos en varias culturas. Margaret Shih, una psicóloga social actualmente en la Universidad de California, también ha demostrado cómo los estereotipos positivos pueden influir en el rendimiento. Por ejemplo, en un experimento llevado a cabo con estudiantes de grado de la Universidad de Harvard a finales de los años noventa, descubrió que cuando ella conseguía que un estereotipo positivo estuviera presente en las mentes de los estudiantes antes de pedirles que hicieran ejercicios de matemáticas avanzadas, los resultados conseguidos eran significativamente mejores que los de grupos comparables de estudiantes que habían prestado atención a consideraciones más negativas.

Ninguno de estos dos conjuntos de ideas existía cuando surgieron por vez primera las universidades y comenzaron a desarrollar prácticas educativas que siguen permeando las versiones modernas de aquellas instituciones. Pero estas ideas ya han puesto en duda muchos de los supuestos que han moldeado y dirigido durante siglos las prácticas educativas. Si Dweck está en lo cierto, las conceptualizaciones que las personas tienen de la inteligencia son mejores predictores de su capacidad intelectual, de resolución de problemas, de innovación y de su pericia flexible, que cualquier otra de las medidas convencionales de la inteligencia. Y si son las mismas prácticas educativas las responsables de forjar estos conceptos, entonces la universidad tiene ahora una capacidad y una responsabilidad que sus fundadores de la Edad Media jamás pudieron imaginar. Si Steele está en lo cierto, una gran diversidad de fuerzas sociales, culturales y políticas pueden influir en el aprendizaje individual y en el crecimiento intelectual, y plantean la posibilidad de que dado nuestro fracaso anterior a la hora de entender y hacer frente a estas fuerzas, no hayamos

más que recién empezado a abrir el grifo del potencial humano. Prácticas previas que no tuvieron en cuenta la amenaza del estereotipo ni otras fuerzas sociales pueden haber dejado de lado a personas que podrían haber contribuido en gran medida a nuestro mundo.

Pero aún hay más.

El trabajo sobre motivación humana ha alterado nuestra forma de pensar sobre las actuaciones humanas, y ha planteado la indudable posibilidad de que la escolarización pueda, y lo hace a menudo, remodelar la curiosidad intelectual de los estudiantes así como lo que se estima que pueden aprender. Esta investigación desafía prácticas que no existían en la universidad medieval pero que han ido colándose en nuestros entornos de aprendizaje principalmente por razones políticas y sociales y no por evidencia alguna obtenida sobre el aprendizaje humano.

Estoy hablando de algo que comenzó a ocurrir a finales del siglo XVIII. Especialmente debido a la revolución industrial, las sociedades comenzaron a poner en manos de los educadores un nuevo conjunto de responsabilidades. Según el conjunto antiguo, de ellos no se esperaba nada más que educaran a los jóvenes, pero con el conjunto nuevo se enfrentaron también a la tarea añadida de certificar cuánto aprendizaje había tenido lugar. Las calificaciones, o notas, aparecieron como una taquigrafía del logro intelectual, pero conforme fueron configurándose como juicios aditivos en lugar de como crítica formativa, también se convirtieron en poderosos motivadores extrínsecos. Ya en la década de 1960, psicólogos como Edward Deci comenzaron a preguntarse sobre la influencia de esta clase de estímulos. En un experimento que ha sido replicado en innumerables ocasiones, Deci y sus colaboradores descubrieron que cuando

las personas se sienten manipuladas por estos motivadores extrínsecos, su interés intrínseco original y su curiosidad pueden verse realmente disminuidos.

Cuando Ference Marton y Roger Säljö descubrieron posteriormente que los propósitos de los estudiantes pueden ser considerablemente distintos, la investigación sobre motivación adquirió un significado añadido. Supieron que algunos estudiantes universitarios raramente intentarían comprender, y se limitarían a conseguir replicar aquello con lo que se encuentran. Estos aprendices superficiales responden principalmente a motivadores extrínsecos como las calificaciones, y en ocasiones desarrollan elaborados mecanismos para reproducir lo que sea necesario para conseguir buenas notas en una fuertemente competitiva pero superficial búsqueda de un expediente académico excelente. Cuando investigaciones posteriores sugirieron que esos enfoques superficiales ante el aprendizaje tienen su origen en el condicionamiento social, los resultados que obtuvieron Halloun y Hestenes con los estudiantes de física tomaron de repente un significado nuevo. Los estudiantes que consiguieron altas calificaciones pero que fracasaron a la hora de entender los conceptos fundamentales de lo que es el movimiento procedían de un entorno educativo extrínsecamente motivado, en el que habían perdido la curiosidad intelectual y en el que buscaban únicamente aquellas actuaciones que podían garantizarles en sus clases unas calificaciones lo suficientemente altas. La antigua teoría del genio perdió completamente su significado.

Incluso las definiciones de aprendizaje han experimentado cambios importantes en los últimos años. Por ejemplo, Giyoo Katano y Kayoko Inagaki han hecho una distinción muy básica entre pericia flexible y

pericia en las rutinas. Según esa conceptualización, los expertos en las rutinas aprenden las formas normales de resolver problemas comunes, pero a menudo carecen de la imaginación y de la capacidad de idear soluciones para una clase de problemas nuevos, aquellos para los que la solución no es conocida. Sólo el experto flexible posee la capacidad y la actitud de reconocer y de disfrutar la oportunidad y la necesidad de inventar, es decir, la capacidad de abordar con éxito tanto los problemas comunes como los que pertenecen a una clase nueva.

Ideas como estas sobre el significado del aprendizaje han llevado a John Bransford y otros a preguntarse qué experiencias educativas es más probable que fomenten el desarrollo de la pericia flexible. El trabajo en esta área ha planteado cuestiones de relevancia sobre algunas de nuestras más sagradas prácticas en la educación superior.

En conjunto, estas ideas plantean la indudable posibilidad de que las prácticas educativas tradicionales puede que hayan abandonado en la cuneta a algunas personas muy capaces. También plantean la posibilidad de que algunas de estas prácticas tradicionales puedan haber dañado realmente el crecimiento intelectual de algunas personas. Esto significa que lo que hacemos como educadores tiene una enorme influencia y que los “genios”, las personas muy creativas y fructíferas, no surgen inevitablemente de no ser que creemos buenas experiencias de aprendizaje poniendo en práctica lo que sabemos gracias a la investigación.

En los últimos años, unas cuantas personas se han dedicado al experimento mental que he propuesto hoy. En Europa, el Proceso de Bolonia sin duda ha tenido que ver con él en parte, si bien no siempre. Cuando fui invitado en febrero del pasado año a reunirme en Bruselas con el

Grupo de Alto Nivel de la Unión Europea para la Modernización de la Educación Superior, el asunto planteado con el experimento mental de hoy fue patente en sus deliberaciones. En los Estados Unidos, diversas personas han aceptado el reto de este experimento mental. Parte de esa especulación ha llegado desde lugares absolutamente extraños a los pasillos académicos. Un empresario estadounidense llamado Ben Nelson ha creado una compañía con ánimo de lucro para poner en marcha tecnologías avanzadas e ideas sobre el razonamiento humano y crear una nueva clase de universidad con una calidad superior y un coste mucho menor que el habitual. Ha reunido algunos de los más sobresalientes investigadores del aprendizaje humano para trabajar en este proyecto, y ha utilizado su considerable fortuna para crear una especie de “Premio Nobel” para educadores de universidad, con la intención de promover innovaciones ya puestas en funcionamiento basadas en la investigación sobre el aprendizaje. El primero de esos premios, conocidos como Minerva y dotados con medio millón de dólares estadounidenses, fue otorgado hace pocas semanas al físico de la Universidad de Harvard Eric Mazur, cuyas innovaciones en el aula surgieron de muchos de los conocimientos que hoy estamos aquí considerando.

Para sacar el máximo partido de este experimento mental, tenemos la necesidad de revisar todo cuanto hacemos, y comenzar a construir lo que denomino entornos para el aprendizaje crítico natural, que están basados en la investigación sobre aprendizaje humano. Sabemos que es más probable que los humanos tengan propósitos más serios y consigan resultados más profundos cuando intentan encontrar respuesta a preguntas o resolución a problemas que ellos mismos estiman de importancia, que les fascinan o que consideran sencillamente hermosos.

Por consiguiente, deberíamos crear asignaturas en torno a grandes preguntas capaces de capturar la imaginación de los estudiantes, incluso en torno a indagaciones de mayor envergadura que las propias de la clase o de la disciplina. Debemos encontrar formas de que los estudiantes trabajen en colaboración. Debemos dedicar tiempo de aula a ayudarles a esforzarse con las capacidades de orden superior en lugar de dedicarlo exclusivamente a proporcionar información e ideas. Debemos reconocer las influencias sociales sobre el aprendizaje y encontrar formas de desafiarlas, aprendiendo cómo invitar a los estudiantes a una experiencia de aprendizaje proporcionándoles una mayor sensación de control sobre su propia educación. Debemos crear esa clase de experiencias de aprendizaje que nosotros mismos esperamos como aprendices avanzados, dando a nuestros estudiantes la oportunidad de fracasar, de recibir críticas por ello y de poder volver a intentarlo antes de someterlos a cualquier clase de valoración.

Los estudiantes deben cambiar también sus perspectivas y sus expectativas, desarrollando una mejor comprensión de lo que significa aprender y de cómo conseguirlo. La investigación sobre aprendizaje humano puede resultar tan liberadora para ellos como lo es para los profesores. Los estudiantes deben acudir a la universidad con la intención de comprender y de utilizar esa comprensión para enriquecer sus propias vidas y para contribuir al bien común. Deben apartarse de las limitadas y contraproducentes ambiciones que la sociedad en su conjunto pone a su alcance, y aprender a pensar sobre su propio razonamiento y cómo mejorarlo. Deben aprender a utilizar la investigación sobre cómo estudiar, y las universidades deben darles la oportunidad de que así lo puedan hacer.

Por último, con este experimento mental, la universidad puede repensar una de sus tradiciones más antiguas, y quizás retomar alguno de los conocimientos que ya poseía desde sus comienzos medievales. Lo que quiero decir es que, con los años, hemos ido desarrollando la noción de que los estudiantes van a la universidad básicamente a aprender determinadas materias y quizás a prepararse para ejercer una profesión. En una concepción nueva, una educación debería tener como objetivo principal el desarrollo del pensamiento curioso, creativo y crítico en personas humanitarias. Debería centrarse en ayudar a todos y cada uno de los estudiantes a desarrollar el poder creativo y dinámico de sus mentes. Eso requeriría que ayudásemos a los estudiantes a darse cuenta de su singularidad. Paul Baker lo expresó así: “Procedéis de un lugar determinado, de una familia concreta. Habéis nacido en un determinado hogar en una determinada época. Nadie más en el mundo ha hecho eso mismo. Podéis crear de una manera como nadie más puede hacerlo”. Mi educación debe ayudarme a examinarme a mí mismo y a la forma en que me manejo. Pero, si yo soy único, capaz de originar conocimientos y perspectivas que nadie más puede idear, todos los demás también lo son. Puedo aprender de lo que otros hacen, y me puedo nutrir de sus ideas. Una parte importante del proceso creativo se convierte en la capacidad de reconocer las buenas ideas cuando me las encuentro, y de incorporarlas, contrastarlas e integrarlas con las mías propias. El mundo entero se convierte en mi ostra, y alimenta mi mente. Pero para beneficiarme de otras ideas y perspectivas, tengo que tropezarme con ellas, considerarlas y reaccionar. La idea de una amplia educación liberal, muy general, cobra ahora un sentido tan revolucionario como anticuados resultan algunos puntos de vista medievales. No se trata de convertirse en un

erudito o en un sofisticado, tampoco de prepararse para el ejercicio de una profesión; ni siquiera tiene que ver con la materia de estudio. Una amplia educación liberal debería ayudar a desarrollar los poderes mentales y a consumir la necesidad humana básica de crear, de vivir una vida más plena y rica.

Después de todo, ¿qué es la vida? No es más que experimentar la realidad a lo largo del tiempo, pero si se puede tomar cualquier momento y mejorarlo, conocerlo en su contexto histórico, examinar su significado social, analizarlo minuciosamente en todas y cada una de sus muchas voces, integrarlo en la experiencia personal y utilizarlo para crear algo que es distintivamente propio, se puede obtener mucho más de cualquier momento y lugar. Se puede ampliar la propia vida con la creatividad personal. Como dijo Andrew Abbott, un sociólogo de la Universidad de Chicago, hace unos años a unos estudiantes, “si se os da la oportunidad, seréis tontos si no hacéis uso de todos y cada uno de los medios que os permitan ampliar vuestra experiencia del momento. La calidad de la educación es vuestro medio fundamental para conseguirlo”⁵

5 A. Abbott, “Welcome to the University of Chicago,” Aims of Education Address (for the class of 2006), September 26, 2002, Digital Text International. Disponible en http://www.ditext.com/abbott/abbott_aims.html



VNIVERSITAT E VALÈNCIA