

Fernando Savater



Cómo se transmite
el saber humano



El valor de educar

Ariel

Fernando
Savater

El valor
de educar

Ariel

Primera edición en esta presentación: noviembre de 2021
Ediciones anteriores: 1997 y 2008

© 1997-2021, Fernando Savater

Derechos exclusivos de edición en español:
© Editorial Planeta, S. A.
Avda. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona
Editorial Ariel es un sello editorial de Planeta, S. A.
www.ariel.es

ISBN: 978-84-344-3396-0
Depósito legal: B. 16.490-2021

Impreso en España

El papel utilizado para la impresión de este libro está calificado
como papel ecológico y procede de bosques gestionados de manera sostenible.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.



El aprendizaje humano

En alguna parte dice Graham Greene que «ser humano es también un deber». Se refería probablemente a esos atributos como la compasión por el prójimo, la solidaridad o la benevolencia hacia los demás que suelen considerarse rasgos propios de las personas «muy humanas», es decir aquellas que han saboreado «la leche de la humana ternura», según la hermosa expresión shakespeariana. Es un deber moral, entiende Greene, llegar a ser humano de tal modo. Y si es un deber cabe inferir que no se trata de algo fatal o necesario (no diríamos que morir es un «deber», puesto que a todos irremediablemente nos ocurre): habrá pues quien ni siquiera intente ser humano o quien lo intente y no lo logre, junto a los que triunfen en ese noble empeño. Es curioso este uso del adjetivo «humano», que convierte en objetivo lo que diríamos que es inevitable punto de partida. Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo. ¡Y se da por supuesto que podemos fracasar en el intento o rechazar la ocasión misma de intentarlo! Recordemos que Píndaro, el gran poeta griego, recomendó enigmáticamente: «Llega a ser el que eres.»

Desde luego, en la cita de Graham Greene y en el uso común valorativo de la palabra se emplea «humano» como una especie de ideal y no sencillamente como la denominación específica de una clase de mamíferos parientes de los gorilas y los chimpancés. Pero hay una importante verdad antropológica insinuada en ese empleo de la voz «humano»: los humanos nacemos siéndolo ya pero no lo somos del todo hasta *después*. Aunque no concedamos a la noción de «humano» ninguna especial relevancia moral, aunque aceptemos que también la cruel lady Macbeth era humana –pese a serle extraña o repugnante la leche de la humana amabilidad– y que son humanos y hasta demasiado humanos los tiranos, los asesinos, los violadores brutales y los torturadores de niños... sigue siendo cierto que la humanidad plena no es simplemente algo biológico, una determinación genéticamente programada como la que hace alcachofas a las alcachofas y pulpos a los pulpos. Los demás seres vivos nacen ya siendo lo que definitivamente son, lo que irremediabilmente van a ser pase lo que pase, mientras que de los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos *para* la humanidad. Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero. Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos *contagian* su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad. La condición humana es en parte espontaneidad natural pero también deliberación artificial: llegar a ser humano del todo –sea humano bueno o humano malo– es siempre un *arte*.

A este proceso peculiar los antropólogos lo llaman *neotenia*. Esta palabreja quiere indicar que los humanos nacemos

aparentemente demasiado pronto, sin cuajar del todo: somos como esos condumios precocinados que para hacerse plenamente comestibles necesitan todavía diez minutos en el microondas o un cuarto de hora al baño María tras salir del paquete... Todos los nacimientos humanos son en cierto modo prematuros: nacemos demasiado pequeños hasta para ser crías de mamífero respetables. Comparemos un niño y un chimpancé recién nacidos. Al principio, el contraste es evidente entre las incipientes habilidades del monito y el completo desamparo del bebé. La cría de chimpancé pronto es capaz de agarrarse al pelo de la madre para ser transportado de un lado a otro, mientras que el retoño humano prefiere llorar o sonreír para que le cojan en brazos: depende absolutamente de la atención que se le preste. Según va creciendo, el pequeño antropoide multiplica rápidamente su destreza y en comparación el niño resulta lentísimo en la superación de su invalidez originaria. El mono está programado para arreglárselas solito como buen mono cuanto antes –es decir, para hacerse pronto adulto–, pero el bebé en cambio parece diseñado para mantenerse infantil y minusválido el mayor tiempo posible: cuanto más tiempo dependa vitalmente de su enlace orgánico con los otros, mejor. Incluso su propio aspecto físico refuerza esta diferencia, al seguir lampiño y rosado junto al monito cada vez más velludo: como dice el título famoso del libro de Desmond Morris, es un «mono desnudo», es decir un mono inmaduro, perpetuamente infantilizado, un antropoide impúber junto al chimpancé que pronto diríase que necesita un buen afeitado...

Sin embargo, paulatina pero inexorablemente los recursos del niño se multiplican en tanto que el mono empieza a repetirse. El chimpancé hace pronto bien lo que tiene que hacer, pero no tarda demasiado en completar su repertorio. Por

supuesto, sigue esporádicamente aprendiendo algo (sobre todo si está en cautividad y se lo enseña un humano) pero ya proporciona pocas sorpresas, sobre todo al lado de la aparentemente inacabable disposición para aprender todo tipo de mañas, desde las más sencillas a las más sofisticadas, que desarrolla el niño mientras crece. Sucede de vez en cuando que algún entusiasta se admira ante la habilidad de un chimpancé y lo proclama «más inteligente que los humanos», olvidando desde luego que si un humano mostrase la misma destreza pasaría inadvertido y si no mostrase destrezas mayores sería tomado por imbécil irrecuperable. En una palabra, el chimpancé –como otros mamíferos superiores– madura antes que el niño humano pero también envejece mucho antes con la más irreversible de las ancianidades: no ser ya capaz de aprender nada nuevo. En cambio, los individuos de nuestra especie permanecen hasta el final de sus días inmaduros, tanteantes y falibles pero siempre en cierto sentido juveniles, es decir, abiertos a nuevos saberes. Al médico que le recomendaba cuidarse si no quería morir joven, Robert Louis Stevenson le repuso: «¡Ay, doctor, todos los hombres mueren jóvenes!» Es una profunda y poética verdad.

Neotenia significa pues «plasticidad o disponibilidad juvenil» (los pedagogos hablan de *educabilidad*) pero también implica una trama de relaciones necesarias con otros seres humanos. El niño pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos y la segunda en la matriz social en que se cría, sometido a variadísimas determinaciones simbólicas –el lenguaje la primera de todas– y a usos rituales y técnicos propios de su cultura. La posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes, es decir de aquéllos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse.

Esta disposición mimética, la voluntad de imitar a los congéneres, también existe en los antropoides pero está multiplicada enormemente en el mono humano: somos ante todo monos de imitación y es por medio de la imitación por lo que llegamos a ser algo más que monos. Lo específico de la sociedad humana es que sus miembros no se convierten en modelos para los más jóvenes de modo accidental, inadvertidamente, sino de forma intencional y conspicua. Los jóvenes chimpancés se fijan en lo que hacen sus mayores; los niños son obligados por los mayores a fijarse en lo que hay que hacer. Los adultos humanos reclaman la atención de sus crías y *escenifican* ante ellos las maneras de la humanidad, para que las aprendan. De hecho, por medio de los estímulos de placer o de dolor, prácticamente todo en la sociedad humana tiene una intención decididamente *pedagógica*. La comunidad en la que el niño nace implica que se verá obligado a aprender y también las peculiaridades de ese aprendizaje. Hace casi ochenta años, en su artículo «The Superorganic» aparecido en *American Anthropologist*, lo expuso Alfred L. Kroeber: «La distinción que cuenta entre el animal y el hombre no es la que se da entre lo físico y lo mental, que no es más que de grado relativo, sino la que hay entre lo orgánico y lo social... Bach, nacido en el Congo en lugar de en Sajonia, no habría producido ni el menor fragmento de una coral o una sonata, aunque podemos confiar en que hubiera superado a sus compatriotas en alguna otra forma de música.»

Hay otra diferencia importante entre la imitación ocasional que practican los antropoides respecto a los adultos de su grupo –por la que aprenden ciertas destrezas necesarias– y la que podríamos llamar *imitación forzosa* a la que los retoños humanos se ven socialmente compelidos. Estriba en algo decisivo que sólo se da al parecer entre los humanos: la

constatación de la *ignorancia*. Los miembros de la sociedad humana no sólo saben lo que saben, sino que también perciben y persiguen corregir la ignorancia de los que aún no saben o de quienes creen saber erróneamente algo. Como señala Jerome Bruner, un destacado psicólogo americano que ha prestado especial interés al tema educativo, «la incapacidad de los primates no humanos para adscribir ignorancia o falsas creencias a sus jóvenes puede explicar su ausencia de esfuerzos pedagógicos, porque sólo cuando se reconocen esos estados se intenta corregir la deficiencia por medio de la demostración, la explicación o la discusión. Incluso los más “culturizados” chimpancés muestran poco o nada de esta atribución que conduce a la actividad educativa». Y concluye: «Si no hay atribución de ignorancia, tampoco habrá esfuerzo por enseñar.» Es decir que para rentabilizar de modo pedagógicamente estimulante lo que uno sabe hay que comprender también que otro no lo sabe... y que consideramos deseable que lo sepa. La enseñanza voluntaria y decidida no se origina en la constatación de conocimientos compartidos sino en la evidencia de que hay semejantes que aún no los comparten.

Por medio de los procesos educativos el grupo social intenta remediar la ignorancia amnésica (Platón *dixit*) con la que naturalmente todos venimos al mundo. Donde se da por descontado que todo el mundo sabe, o que cada cual sabrá lo que le conviene, o que da lo mismo saber que ignorar, no puede haber educación... ni por tanto verdadera humanidad. Ser humano consiste en la vocación de compartir lo que ya sabemos entre todos, enseñando a los recién llegados al grupo cuanto deben conocer para hacerse socialmente válidos. Enseñar es siempre *enseñar al que no sabe* y quien no indaga, constata y deplora la ignorancia ajena no puede ser maestro,

por mucho que sepa. Repito: tan crucial en la dialéctica del aprendizaje es lo que saben los que enseñan como lo que aún no saben los que deben aprender. Éste es un punto importante que debemos tener en cuenta cuando más adelante tratemos de los exámenes y de otras pruebas a menudo plausiblemente denostadas que pretenden establecer el nivel de conocimientos de los aprendices.

El proceso educativo puede ser informal (a través de los padres o de cualquier adulto dispuesto a dar lecciones) o formal, es decir efectuado por una persona o grupo de personas socialmente designadas para ello. La primera titulación requerida para poder enseñar, formal o informalmente y en cualquier tipo de sociedad, es haber vivido: la veteranía siempre es un grado. De aquí proviene sin duda la indudable presión evolutiva hacia la supervivencia de ancianos en las sociedades humanas. Los grupos con mayor índice de supervivencia siempre han debido ser los más capaces de educar y preparar bien a sus miembros jóvenes: estos grupos han tenido que contar con ancianos (¿treinta, cincuenta años?) que conviviesen el mayor tiempo posible con los niños, para ir enseñándoles. Y también la selección evolutiva ha debido premiar a las comunidades en las cuales se daban mejores relaciones entre viejos y jóvenes, más afectuosas y comunicativas. La supervivencia biológica del individuo justifica la cohesión familiar pero probablemente ha sido la necesidad de educar la causante de lazos sociales que van más allá del núcleo procreador.

Creo que puede afirmarse verosímelmente que no es tanto la sociedad quien ha inventado la educación sino el afán de educar y de hacer convivir armónicamente maestros con discípulos durante el mayor tiempo posible, lo que ha creado finalmente la sociedad humana y ha reforzado sus víncu-

los afectivos más allá del estricto ámbito familiar. Y es importante subrayar por tanto que el amor posibilita y sin duda potencia el aprendizaje pero no puede sustituirlo. También los animales quieren a sus hijos, pero lo propio de la humanidad es la compleja combinación de amor y pedagogía. Lo ha señalado bien John Passmore en su excelente *Filosofía de la enseñanza*: «Que todos los seres humanos enseñan es, en muchos sentidos, su aspecto más importante: el hecho en virtud del cual, y a diferencia de otros miembros del reino animal, pueden transmitir las características adquiridas. Si renunciaran a la enseñanza y se contentaran con el amor, perderían su rasgo distintivo.»

De cuanto venimos diciendo se deduce lo absurdo y hasta inhumano de los recurrentes movimientos antieducativos que se han dado una y otra vez a lo largo de la historia, en ciertas épocas en nombre de alguna iluminación religiosa que prefiere la ingenuidad de la fe a los artificios del saber y en la modernidad invocando la «espontaneidad» y «creatividad» del niño frente a cualquier disciplina coercitiva. Habremos de volver sobre ello pero adelantemos ahora algo. Si la cultura puede definirse, al modo de Jean Rostand, como «lo que el hombre añade al hombre», la educación es el acunamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad. Antes de ser educado no hay en el niño ninguna personalidad propia que la enseñanza avasalle sino sólo una serie de disposiciones genéricas fruto del azar biológico: a través del aprendizaje (no sólo sometándose a él sino también rebelándose contra él e innovando a partir de él) se fraguará su identidad personal irrepetible. Por supuesto, se trata de una forma de condicionamiento pero que no pone fin a cualquier prístina libertad originaria sino que posibilita precisamente la eclosión eficaz de lo que humanamente llama-

mos libertad. La peor de las educaciones potencia la humanidad del sujeto con su condicionamiento, mientras que un ilusorio limbo silvestre incondicionado no haría más que bloquearla indefinidamente. Según señaló el psicoanalista y antropólogo Géza Roheim, «es una paradoja intentar conocer la naturaleza humana no condicionada pues la esencia de la naturaleza humana es estar condicionada». De aquí la importancia de reflexionar sobre el mejor modo de tal condicionamiento.

El hombre llega a serlo a través del aprendizaje. Pero ese aprendizaje humanizador tiene un rasgo distintivo que es lo que más cuenta de él. Si el hombre fuese solamente un animal que aprende, podría bastarle aprender de su propia experiencia y del trato con las cosas. Sería un proceso muy largo que obligaría a cada ser humano a empezar prácticamente desde cero, pero en todo caso no hay nada imposible en ello. De hecho, buena parte de nuestros conocimientos más elementales los adquirimos de esa forma, a base de frotarnos grata o dolorosamente con las realidades del mundo que nos rodea. Pero si nouviésemos otro modo de aprendizaje, aunque quizá lograríamos sobrevivir físicamente todavía nos iba a faltar lo que de específicamente humanizador tiene el proceso educativo. Porque lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos «cultura» sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias.

En su choza de la playa, Tarzán quizá puede aprender a leer por sí solo y ponerse al día en historia, geografía o matemáticas utilizando la biblioteca de sus padres muertos, pero sigue sin haber recibido una educación humana que no ob-

tendrá hasta conocer mucho después a Jane, a los watuzi y demás humanos que se le acercarán... a la Chita callando. Éste es un punto esencial, que a veces el entusiasmo por la cultura como acumulación de saberes (o por cada cultura como supuesta «identidad colectiva») tiende a pasar por alto. Algunos antropólogos perspicaces han corregido este énfasis, como hace Michael Carrithers: «Sostengo que los individuos interrelacionándose y el carácter interactivo de la vida social son ligeramente más importantes, más verdaderos, que esos objetos que denominamos cultura. Según la teoría cultural, las personas hacen cosas en razón de su cultura; según la teoría de la sociabilidad, las personas hacen cosas con, para y en relación con los demás, utilizando medios que podemos describir, si lo deseamos, como culturales.» El destino de cada humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto institución, sino los *semejantes*. Y precisamente la lección fundamental de la educación no puede venir más que a corroborar este punto básico y debe partir de él para transmitir los saberes humanamente relevantes.

Por decirlo de una vez: el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten. De las cosas podemos aprender efectos o modos de funcionamiento, tal como el chimpancé despierto –tras diversos tanteos– atina a empalmar dos cañas para alcanzar el racimo de plátanos que pende del techo; pero del comercio intersubjetivo con los semejantes aprendemos *significados*. Y también todo el debate y la negociación interpersonal que establece la vigencia siempre movедiza de los *significados*. La vida humana consiste en habitar un mundo en

el que las cosas no sólo son lo que son sino lo que también significan; pero lo más humano de todo es comprender que, si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa sí resulta competencia, problema y en cierta medida opción nuestra. Y por «significado» no hay que entender una cualidad misteriosa de las cosas en sí mismas sino la forma mental que les damos los humanos para relacionarnos unos con otros por medio de ellas.

Puede aprenderse mucho sobre lo que nos rodea sin que nadie nos lo enseñe ni directa ni indirectamente (adquirimos gran parte de nuestros conocimientos más funcionales así), pero en cambio la llave para entrar en el jardín simbólico de los significados siempre tenemos que pedírsela a nuestros semejantes. De aquí el profundo error actual (bien comentado por Jerome Bruner en la obra antes citada) de homologar la dialéctica educativa con el sistema por el que se programa la información de los ordenadores. No es lo mismo *procesar información* que *comprender significados*. Ni mucho menos es igual que participar en la transformación de los significados o en la creación de otros nuevos. Y la objeción contra ese símil cognitivo profundamente inaceptable va más allá de la distinción tópica entre «información» y «educación» que veremos en el capítulo siguiente. Incluso para procesar información humanamente útil hace falta previa y básicamente haber recibido entrenamiento en la comprensión de significados. Porque el significado es lo que yo no puedo inventar, adquirir ni sostener en aislamiento sino que depende de la mente de los otros: es decir, de la capacidad de participar en la mente de los otros en que consiste mi propia existencia como ser mental. La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a *pensar sobre lo que se piensa* y este momento refle-

xivo –el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies– exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes. Todo puede ser privado e inefable –sensaciones, pulsiones, deseos...– menos aquello que nos hace partícipes de un universo simbólico y a lo que llamamos «humanidad».

En sus lúcidas *Reflexiones sobre la educación*, Kant constata el hecho de que la educación nos viene siempre de otros seres humanos («hay que hacer notar que el hombre sólo es educado por hombres y por hombres que a su vez fueron educados») y señala las limitaciones que derivan de tal magisterio: las carencias de los que instruyen reducen las posibilidades de perfectibilidad por vía educativa de sus alumnos. «Si por una vez un ser de naturaleza superior se encargase de nuestra educación –suspira Kant– se vería por fin lo que se puede hacer del hombre.» Este *desideratum* kantiano me recuerda una inteligente novela de ciencia ficción de Arthur C. Clarke titulada *El fin de la infancia*: una nave extraterrestre llega a nuestro planeta y desde su interior, siempre oculto, un ser superior pacifica a nuestros turbulentos congéneres y los instruye de mil modos. Al final, el benefactor alienígena se revela al mundo, al que sobrecoge con su aspecto físico, pues tiene cuernos, rabo y patas de macho cabrío: ¡si se hubiera mostrado demasiado pronto, nadie habría prestado respetuosa atención a sus enseñanzas ni hubiera sido posible convencer a los hombres de su buena voluntad! En tales formas de pedagogía superior –sean diablos, ángeles, marcianos o Dios mismo quienes compongan el equipo docente, como parece anhelar Kant, al menos retóricamente– las ventajas no compensarían los inconvenientes, porque se perdería siempre algo esencial: el *parentesco* entre enseñantes y enseñados. La principal asignatura que se enseñan

los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre, y esa materia, por muchas que sean sus restantes deficiencias, la conocen mejor los humanos mismos que los seres sobrenaturales o los habitantes hipotéticos de las estrellas. Cualquier pedagogía que proviniese de una fuente distinta nos privaría de la lección esencial, la de ver la vida y las cosas *con ojos humanos*.

Hasta tal punto es así que el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la *realidad* de nuestros semejantes. Es decir: tenemos que aprender a leer sus mentes, lo cual no equivale simplemente a la destreza estratégica de prevenir sus reacciones y adelantarnos a ellas para condicionarlas en nuestro beneficio, sino que implica ante todo atribuirles estados mentales como los nuestros y de los que depende la propia calidad de los nuestros. Lo cual implica considerarles *sujetos* y no meros objetos; protagonistas de su vida y no meros comparsas vacíos de la nuestra. El poeta Auden hizo notar que «la gente nos parece “real”, es decir parte de nuestra vida, en la medida en que somos conscientes de que nuestras respectivas voluntades se modifican entre sí». Ésta es la base del proceso de socialización (y también el fundamento de cualquier ética sana), sin duda, pero primordialmente el fundamento de la humanización efectiva de los humanos potenciales, siempre que a la noción de «voluntad» manejada por Auden se le conceda su debida dimensión de «participación en lo significativo». La realidad de nuestros semejantes implica que todos protagonizamos el mismo cuento: ellos cuentan para nosotros, nos cuentan cosas y con su escucha hacen significativo el cuento que nosotros también vamos contando... Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto *entre* sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo

sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral. Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediabiles.

Quizá mucho de lo que vengo diciendo en estas últimas páginas resulte para algunos lectores demasiado abstracto, pero me parece cimiento imprescindible sin el que sería imposible exponer el resto de estas reflexiones. Quisiera aquí iniciarse una elemental filosofía de la educación y toda filosofía obliga a mirar las cosas desde arriba, para que la ojeada abarque lo esencial desde el pasado hasta el presente y quizá apunte auroras de futuro. Pido pues excusas, suplico la relectura paciente y benevolente de los párrafos recién concluidos y sigo adelante.