

Estudio Introductorio.

Una educación general en la universidad

Àngel Pascual Martín

1. Chicago y el nacimiento de la universidad moderna americana

a) *El pasado colegial de la educación superior en América*

Más de doscientos cincuenta años antes de la fundación de la Universidad de Chicago, y solo dieciséis años después que los ciento dos pasajeros del *Mayflower* desembarcaran en Plymouth, en 1636, pocos kilómetros más al norte, la Gran Corte General de la Colonia de la Bahía de Massachussets ordenaba la creación del New College, que posteriormente fue renombrado como Harvard. Con Harvard, el primer *college* levantado en suelo colonial, empezaba propiamente la historia de la educación superior en el nuevo continente. A partir de entonces y antes de la Declaración Unánime de los Trece Estados Unidos de América en 1776, a Massachussets se le fueron sumando las colonias británicas de Virginia, Connecticut, Nueva Jersey, Nueva York, Pensilvania, Rhode Island y New Hampshire, plantando las semillas de lo que en un futuro acabarían siendo grandes centros de formación, pensamiento y desarrollo internacionalmente reconocidos, como la Universidad de Virginia, Yale, Princeton, Columbia, Pensilvania o Brown.

La pronta institución de Harvard en suelo americano puede explicarse a razón de la vocación puritana por levantar un estado y una iglesia que no solo sirviera para dar cobijo en libertad a los fieles perseguidos por la iglesia anglicana, sino que se erigiera excepcionalmente en una comunidad moral y espiritual faro de esperanza y redención de todos los pueblos del mundo. Así lo promovía el célebre y fundacional sermón del reverendo John Winthrop pronunciado a bordo del *Arabella* en ruta hacia el Nuevo Mundo: «Seamos como una ciudad sobre una colina. Los ojos del mundo están puestos sobre nosotros»¹. El éxito de semejante misión y el sostén de senda responsabilidad dependería de la comprometida contribución de cada uno de sus miembros. Y para ello se hacía indispensable que, después de asegurarse una morada donde refugiarse, después de darse un lugar para el culto y unos estatutos básicos para gobernarse, los colonos crearan instituciones que promovieran un cierto grado de educación:

«Una sociedad que intenta vivir rigurosamente, no puede permitirse que sus líderes se formen de cualquier manera. Un mundo que encuentra la expresión más profunda de sus propósitos y objetivos en las Escrituras no puede permitirse ignorar la preparación de aquellos que explican la Biblia. Un pueblo que espera que tomen sus pretensiones en serio debe reconocer su responsabilidad para con la sabiduría heredada de todos los tiempos, con la literatura, con la ciencia y con el aprendizaje»²

1. J. Winthrop, 'A Model of Christian Charity (1630)', *Collections of the Massachusetts Historical Society*, Boston 1838 [<https://history.hanover.edu/texts/winthmod.html>, consultado el 21 de setiembre de 2020]. La expresión recoge el sentido de la parábola de la luz del Sermón de la Montaña (Mt, 5:14-16).

2. F. Rudolph, *American College and University: a History*, The University of Georgia Press, Atenas 1990, p. 6.

Con Harvard, los ocho *colleges* que florecieron durante tiempos coloniales, en su función de centros para la preservación y transmisión del conocimiento al servicio de la iglesia y del estado, no solo asumirían el compromiso con la formación de los pastores –cada cual según su denominación–, sino también, e incluso antes que lo anterior, el del cultivo general, intelectual y moral, para el ejercicio de la ciudadanía y, en su expresión política más alta, para el servicio público y el liderazgo de la comunidad. Fomentar el aprendizaje contra la ignorancia y la barbarie, suministrar un fondo común de saberes en una sociedad conformada por gente de procedencia cultural diversa, tratar, deliberar y tomar decisiones sobre los asuntos privados y públicos, o tener un comportamiento y unos modales intachables, serían algunos de sus principales cometidos³.

Siguiendo la tradición colegial de Oxford y Cambridge, donde se habían formado muchos de sus promotores, y en continuidad con las enseñanzas que proveía la *grammar school*⁴, Harvard establecía un programa de estudios de grado de tres años, copado mayormente por la filosofía (lógica, ética y política), las lenguas y la literatura clásicas, y otras artes liberales como la aritmética y la geometría, a las que se añadían algunas nociones básicas de ciencia, extemporáneas a los recientes avances. Todo por medio del latín, que quedaba fijado como lengua de enseñanza y era requisito

3. *Ídem*, pp. 6-8.

4. Las *grammar schools* tienen su origen en las escuelas monásticas y catedralicias de la Edad Media. En su versión británica del siglo XVI, que es la que reproducirían las colonias del nuevo continente a partir del siglo XVII, se convertirían en centros de educación secundaria preparatorios para la educación superior, y el currículum de las cuales estaría fundamentalmente centrado en el estudio del latín y los clásicos de la literatura. Massachusetts contaría al menos con una *grammar school* desde 1635, un año antes de la orden para la creación del Harvard College.

de ingreso al *college*. A ello se añadía, solo después de la anterior, la formación específica de los pastores, centrada fundamentalmente en el estudio de las Escrituras. Tanto en un caso como en el otro, los estudios del *college* estaban basados en un *corpus* de conocimiento permanente, en buena medida inalterado por el curso de la historia y fijado por la tradición humanística. No se concebía aún que la educación superior tuviese por objetivo el avanzar y generar nuevo conocimiento, como tampoco que las enseñanzas prestaran algún tipo de servicio utilitario concreto, más allá de lo que el aprendizaje pudiera representar en términos de ocupación a futuros docentes o pastores de la iglesia⁵.

Asimismo, los *colleges* quedaban lejos de ser instituciones populares y estaban solo indirectamente conectadas con el desarrollo económico y social de la comunidad. Habían sido conformados de acuerdo con ciertas tradiciones aristocráticas y servían a los intereses de segmentos restringidos de la sociedad. Y aunque indirectamente llegaran a contribuir de forma muy relevante en el pensamiento y la acción política de cada una de las colonias y posteriormente de toda la nación a través de la formación de sus líderes, la institución fracasaba a la hora de tener una influencia directa en la vida de la mayoría de la gente, que más que ocupada por ganarse una educación, lo estaba por hacerse con nuevas tierras que habitar y que proteger, por producir lo necesario para sobrevivir o por acumular riquezas⁶.

A partir de la Revolución Americana (1765-1783), y especialmente, de principios de siglo XIX, el nuevo continente vería cómo el *college*, más allá de los nueve centros de tiempos coloniales, se

5. R. L. Geiger, *The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War II*, Princeton University Press, Princeton 2015, pp. 3-4.

6. Rudolph, *American College and University*, *op. cit.*, p. 22.

multiplicaba y se extendía por todo el territorio nacional, hasta llegar a crearse más de doscientos de ellos entre 1800 y 1850⁷. Aunque al mismo tiempo que proliferaban y se extendían por el territorio en la progresiva conquista del Oeste, el modelo tradicional de educación superior y su apuesta por la formación general, entraría en un proceso de desintegración. Especialmente su sempiterno e inmutable currículum basado en el estudio de las lenguas clásicas y las artes liberales, que, a pesar de seguir manteniendo la centralidad en el programa de estudios, iban a tener que disputarse el espacio con nuevos saberes. El espíritu democrático de la Revolución forzaba a una progresiva ampliación de los destinatarios y, en consecuencia, del contenido de la enseñanza, más allá de la restricción aristocrática académica tradicional. El nuevo espíritu liberal, no solo llevaba a tolerar la diversificación de la oferta pedagógica, sino que cuestionaba la obligatoriedad de un estudio común y uniforme, ajeno a las necesidades y elecciones de los ciudadanos libres. Y, sobre todo, el espíritu científico y tecnológico, y la reforzada voluntad de dominar la naturaleza y cubrir las necesidades materiales humanas a través de la industria, obligaban a introducir nuevos aprendizajes, en gran parte, con intenciones eminentemente prácticas⁸.

El currículum del *college* ya había ido incorporando las ciencias físicas y de la naturaleza de forma cada vez más notable desde mediados del s. XVIII, aunque siempre al servicio de una educación general, y como desde sus orígenes, sin vocación utilitaria ni espíritu alguno de especialización. Pero a partir del segundo

7. J. R. Thelin, J. R. Edwards & E. Moyen, *Higher Education in the United States – Historical Development, System*, State University, [<https://education.stateuniversity.com/pages/2044/Higher-Education-in-United-States.html#ixzz6YgwBHj2e>, consultado el 21 de setiembre de 2020]

8. *Ídem*.

cuarto del siglo XIX, el desarrollo productivo, especialmente en campos como la agricultura, la ingeniería y la mecánica, y el avance en las propias disciplinas científicas, apremiaban al *college* hacia una formación cada vez más técnica y avanzada. Lo que dejaba ante una difícil encrucijada la hasta el momento única institución de educación superior en América. Mientras la formación del ciudadano común requería un conocimiento científico mayor y más actualizado, la creciente especialización en las diferentes disciplinas ponía en peligro el carácter general del proyecto educativo colegial. Y a la inversa. Mientras lo que se enseñaba sobre ciencia y tecnología en los *colleges* podía llegar a ser suficiente para que un ciudadano cualquiera ganara una comprensión básica en ciencia y tecnología para moverse por el mundo y afrontar los problemas cotidianos, dicha formación no bastaba para preparar a los chicos que quisieran hacer carrera en el campo de las ciencias aplicadas o participar del avance del conocimiento; ni mucho menos la misma institución bastaba como estructura y organización para el desarrollo industrial y productivo, ni para el establecimiento de una comunidad científica con suficiente robustez y alcance⁹.

La educación superior previa a la Guerra Civil Americana no será capaz de encontrar una salida institucional a esta situación. Proliferarán por un lado los institutos tecnológicos para encargarse de la formación técnico-profesional y el desarrollo industrial. Por otro, el mundo científico tendrá que emigrar al viejo continente o adoptar circuitos informales para la formación avanzada de sus bases. Y con todo esto, el *college* se verá sumido en una situación cada vez mayor de desconcierto y confusión sobre su cometido¹⁰. La salida llegará algo más tarde, de la mano de unas nuevas instituciones de educación superior para el país, las grandes universida-

9. Geiger, *The History of American Higher Education*, op. cit., pp. 256-266.

10. *Ídem*, pp. 267 y 315-316.

des, que siguiendo el modelo de las del Imperio Alemán, tratarán de aunar investigación y desarrollo, conocimiento especializado y formación de posgrado, junto a la educación general de siempre.

b) *Más allá de una educación: Chicago, la universidad moderna y la investigación*

La Universidad de Chicago que hoy conocemos fue oficialmente constituida el 10 de setiembre de 1890. Tras el colapso financiero de la antigua universidad en 1886, la comunidad baptista del Medio Oeste concentró todos sus esfuerzos en volver a crear una institución de referencia para la denominación. Aunque, lejos de limitarse a rehacer y consolidar la institución a partir del anterior modelo colegial, sus principales artífices, entre los que destacaron William Rainey Harper –futuro *President*–, y John Davidson Rockefeller –que financiaría el proyecto con su fortuna–, optaron por una empresa mucho más ambiciosa: crear una gran universidad que llegara a convertirse en foco intelectual y espiritual no solo para el Medio Oeste, sino para toda la nación. «La denominación y, de hecho, todo el país, esperan que la Universidad de Chicago sea de buen principio una institución del más alto nivel y carácter. Ya se habla de ella en relación a Yale, Harvard, Princeton, Johns Hopkins, la Universidad de Michigan y Cornell»¹¹. Así lo expresaba Harper a Rockefeller, que con el tiempo consideraría la Universidad de Chicago, la mejor inversión que habría hecho nunca¹².

11. W. R. Harper, 'Harper to Rockefeller, 9 de agosto de 1890', citado en J. W. Boyer, "*Broad Christian in the fullest sense*". *William Rainey Harper and the University of Chicago. Occasional Papers on Higher Education XVI*, The College of the University of Chicago, Chicago 2005, pp. 77-78.

12. La cita sirve de slogan recurrentemente a la Universidad de Chicago, incluso al ayuntamiento de la ciudad (vean, a modo de ejemplo <https://www.>

Estas instituciones de educación superior del más alto nivel y carácter entre las que empezaba a sonar Chicago, habrían logrado ir resolviendo el desolador vacío que antes de la guerra presentaba la educación superior en el terreno del conocimiento técnico y científico avanzado, y empezarían a dibujar, a partir de 1860, con la universidad alemana como referencia, el ideal universitario propiamente americano. La universidad moderna en Estados Unidos venía a caracterizarse por el compromiso con el avance del conocimiento a partir de la investigación especializada, por la capacidad de impartir de forma institucionalizada enseñanzas de posgrado, y por disponer de una oferta formativa que daba la mayor cobertura posible a todos los saberes, incluidos los técnico-profesionales. Todo ello sumado a la función educativa original de los *colleges*, integrados en la propia estructura universitaria, y que, con el objetivo de servir de base o fundamento a lo anterior, conservarían el encargo de una formación de grado más o menos general¹³.

La Universidad de Chicago, de la mano del *President* Harper, se constituyó efectivamente con el propósito de abastecer y promover el conocimiento especializado y la investigación, por encima de cualquier otro fin. Como tal, es una de las modernas instituciones de educación superior más antiguas del nuevo continente, solo precedida por la Universidad Johns Hopkins (1876) y la Universidad Clark (1887), que fueron las que marcaron el camino a los antiguos *colleges* para convertirse también en universidades. Y es que, si bien es cierto que antes de la Guerra Civil, en algunos de los antiguos *colleges* como Harvard, Columbia, Yale o Cornell, ya se realizaba cierto trabajo de posgrado, ninguno de ellos contaba con un programa formal ni mucho menos con una

mccafferyinc.com/sites/www.mccafferyinc.com/files/portfolio_pdfs/ UChicago-HydePark-070219.indd_.pdf, consultado el 22 de setiembre de 2020)

13. Geiger, *The History of American Higher Education*, op. cit., p. 315.

estructura y un cuerpo docente especialmente dedicados a ello¹⁴. No fue hasta después de la guerra, y especialmente con el período de expansión industrial y comercial que la siguió, y beneficiadas por la gran filantropía generada, cuando se darían las condiciones oportunas para el establecimiento de estructuras de suficiente envergadura como para sostener y promover el desarrollo científico y técnico a gran escala y de alta calidad¹⁵.

Al inaugurarse, la Universidad de Chicago contaba con veintisiete departamentos y un cuerpo de ciento veinte profesores para el desarrollo de la investigación y la docencia en las disciplinas correspondientes. Para el primer curso académico, en 1892, consiguió reunir quinientos noventa y cuatro estudiantes, de los que hasta la mitad ingresarían para cursar estudios de posgrado. En muy poco tiempo el *President* Harper lograría colocar a Chicago entre las mejores universidades en investigación, llegando a encabezar a principios del siglo XX los rankings de estudios de posgrado, y convirtiéndose en estándar de calidad para los centros de todo el país. Un éxito en buena medida asegurado por una agresiva política de contratación y promoción del profesorado, que prometía salarios inauditos, una baja dedicación docente y la concentración en los méritos de investigación para el ascenso en la carrera académica. Políticas que condujeron a Chicago a poder conformar un distinguido cuerpo de profesores en prácticamente todos los departamentos¹⁶. Si bien otras universidades como Harvard también alcanzarían semejante prestigio académico gracias a

14. M. J. Adler, 'The Chicago School (1940)', G. Van Doren (ed.) *Reforming Education. The Opening of the American Mind*, Macmillan, New York 1977, pp. 23-24.

15. Thelin, Edwards & Moyon, *Higher Education in the United States*, *op. cit.*

16. Geiger, *The History of American Higher Education*, *op. cit.*, pp. 345-348.

la autoridad y renombre de su profesorado, a diferencia de estas, Chicago lograría ejercer una influencia en el resto del país como ninguna otra institución, llegando a convertirse en la fuerza efectivamente dominante de la civilización americana¹⁷. Tal y como habían pretendido sus fundadores, lejos del aislamiento y la poca transferencia de las enseñanzas de los antiguos *colleges* al desarrollo de la vida cotidiana, Chicago pronto se convirtió no solo en el centro cultural y educativo del país, sino en el motor de su progreso material y social.

«el trabajo de difusión del conocimiento científico y de crear el deseo de una vida intelectual y estética más elevada y buena no es menos importante que el avance del conocimiento científico por él mismo a través de la investigación original y el descubrimiento. De hecho, se puede decir que lo último no encontrará el máximo apoyo y el más satisfactorio campo de progreso, a no ser de una comunidad en la que el interés por la educación superior esté ampliamente expandido»¹⁸

A pesar de constituirse en torno a la investigación y el desarrollo como principales misiones, a pesar de querer crear una universidad moderna y no un *college*, la Universidad de Chicago, decíamos, también asumió el encargo de la formación de grado. No obstante, como sucedería en cualquier otra gran universidad americana, la adopción de la formación de grado, con la consiguiente integración del *college* a su organización, implicó necesariamente que este, como institución educativa, perdiera entidad y un propósito específico, a saber, el de una educación general, para convertirse, a lo sumo, en la infraestructura necesaria sobre la que

17. M. J. Adler, 'The Chicago School (1940)', *op. cit.*, p. 25.

18. University record 2, 1897-1898, pp. 13-14, citado en Boyer, "Broad Christian in the fullest sense", *op. cit.*, p. 96.

se sostendría y en virtud de la cual debía servir a la universidad, en su función educativa avanzada y de investigación. En Chicago concretamente, el *President* Harper proyectó una formación de grado dividida en dos ciclos de dos años: el «académico», a cargo del *junior college*, y el «universitario», a cargo del *senior college*¹⁹. Mientras el programa de estudios del primer ciclo se caracterizaba fundamentalmente por un alto porcentaje de cursos comunes y obligatorios, esto es, por una educación general, en el del segundo ciclo, se abrían las posibilidades de elección individual y, con ello, de especialización en ámbitos disciplinares específicos de investigación²⁰. Sin embargo, Harper entendía que el único de los dos ciclos que formaba parte propiamente de la universidad era el segundo, y relacionaba mayormente el primero con la educación secundaria. A su entender, llegaría el día, pues, en el que el *junior college* dejaría de formar parte de la universidad²¹. El *President* no acertaría en sus presagios, puesto que la Universidad de Chicago nunca llegó a deshacerse de este. Pero la concepción de Harper, que sí desvinculaba por principio su función de la auténtica misión universitaria, terminaría por provocar en los departamentos y el profesorado tal desinterés y descuido sobre el *junior college* y la educación general superior que en el futuro se haría inevitable una restauración de la antigua institución colegial y la correspondiente redefinición de su papel en la universidad.

19. El *junior college* es la división inferior del *college* a la que se puede acceder una vez finalizada la educación secundaria (*high school*). Los estudios del *junior college* tienen una duración de dos años, normalmente entre los 18 y los 20, al término de los cuales los estudiantes pueden optar al *Associate degree* y/o continuar durante dos años en el *senior college* sus estudios de grado para la obtención del *Bachelor's*, necesario para acceder a la *universidad*, que quedaría reservada a estudios superiores y avanzados de tipo académico o profesional.

20. Boyer, "Broad Christian in the fullest sense", *op. cit.*, pp. 90-91.

21. *Ídem*, pp. 106-108.

2. El *College* y el movimiento hacia una educación general superior

a) *La educación general, Huthins y el noble pasado imaginario de Chicago*

Sin necesidad de abandonar la apuesta de la universidad por el conocimiento avanzado y especializado, desde 1930, el currículum del *College* de Chicago empezó a ser reconocido por su tradición en educación general²². Desde entonces, hasta tal punto el ideal de una educación general superior llegó a convertirse en un símbolo para el *College* y la Universidad de Chicago, que en febrero de 1999, centenares de estudiantes y parte del profesorado se manifestaban en el campus, y algunas organizaciones de exalumnos amenazaban con llamar al boicot e interrumpir sus aportaciones económicas, ante las propuestas del equipo de gobierno del *President* Sonnenschein de reducir el *Common Core Curriculum* y aumentar la matriculación del *College*. La eliminación de tres de los veintiún cursos de formación general común obligatoria –hasta el momento esta comprometía la mitad del plan de estudios del grado–, se interpretaba como una rebaja de los estándares de excelencia de la institución. Y el incremento del número de estudiantes de 3800 a 4500 –presumiblemente facilitado por el reclamo que generaría una simplificación curricular–, hacía prever también un empobrecimiento de las condiciones para la enseñanza y el estudio que resultaban cada vez más masificadas. Tomaba fuerza la sensación que la universidad estaba dispuesta a poner en riesgo y desviarse de sus ideales distintivos de formación, para cumplir con intereses y exigencias

22. J. W. Boyer, *A Twentieth-Century Cosmos: The New Plan and The Origins of General Education at Chicago. Occasional Papers on Higher Education XVI*, The College of the University of Chicago, Chicago 2006, p. 4.

comerciales, contables y financieras. Ante esta situación, el equipo de gobierno se vio obligado a mantener varios plenos para atender a preguntas y objeciones sobre las reformas propuestas. En uno de ellos, una estudiante del grado, señalando con el dedo los retratos que presidirían la sala, invitó a Sonnenschein a no olvidar el legado educativo de algunos de sus antecesores, a lo que, desde el fondo, alguien alentó gritando «¡Larga vida a Hutchins!»²³.

John W. Boyer, decano del *College* de Chicago desde 1992 hasta el presente, empezó a interesarse y a escribir sobre el pasado de la Universidad de Chicago a consecuencia de los cambios institucionales liderados por el *President* Sonnenschein a mediados de los noventa. A propósito de sucesos como los relatados, en la introducción a su historia de la Universidad, manifiesta:

«Estas expresiones de *resentimiento* estaban a menudo basadas en concepciones convincentemente articuladas sobre lo que la universidad debería “representar”, y muchas invocaban a un noble pasado imaginario para justificar un gratificante *status quo*. Quédé fascinado y frustrado a la vez por la manera en la que rumores al azar (y a menudo malentendidos) sobre la historia de Chicago daban forma a conversaciones, incluso cuando la mayoría de la audiencia podía reconocer que carecían de conocimiento sobre la institución»²⁴

23. R. Grossman, ‘U. of C. President defends proposals’, *Chicago Tribune*, 16 de febrero, 1999 [https://www.chicagotribune.com/news/ct-xpm-1999-02-16-9902160116-story.html, consultado el 21 de agosto de 2020]. Cf. A. H. Stevens, «The Philosophy of General Education and its Contradictions: the Influence of Hutchins», *The Journal of General Education* 50 (3), 2001, p. 165.

24. Boyer, *The University of Chicago: A History*, *op. cit.*, p. 1.

Robert M. Hutchins²⁵, quien fuera *President* y *Chancellor*²⁶ de la Universidad de Chicago entre 1929 y 1951, ciertamente ha pasado a la historia de esta universidad como uno de los principales artífices del modelo de educación general que actualmente representa el *College*. Sin embargo, dicha identificación no es del todo precisa, por no decir que es incorrecta e injusta y construida sobre una cierta mitificación, que lleva a la confusión sobre el legado de Hutchins y sobre la verdadera naturaleza de los programas que llegaron a desarrollarse en Chicago durante su mandato. No hay lugar a duda, y *The Higher Learning in America* entre otros escritos dan buena prueba de ello, de que Bob Hutchins fue, seguramente, como el que más, un defensor y promotor radical de la causa por la educación general y por la contribución que la Universidad, a través del *College*, podía llegar a tener en ella. Como también es innegable que fue bajo su presidencia cuando se llevaron a cabo algunos de los programas de reforma más agresivos y experimentales de educación general que jamás se hayan visto en la universidad americana²⁷.

25. Para un repaso general a la vida y obra de Robert Maynard Hutchins, vean J. Aranguren, 'Estudio Introductorio. Educación y utopía: la perspectiva de Hutchins', en R. M. Hutchins, *La Universidad de Utopía*, EUNSA, Pamplona 2018.

26. El cargo de *President* es equivalente a lo que en castellano llamamos «Rector». Las funciones de *Chancellor* corresponden más bien a las de un *President* honorífico o institucional, desprovisto en buena medida de poder ejecutivo. Entre 1945 y 1961, el consejo de dirección de la Universidad de Chicago, pasaría a designar el *President* como *Chancellor*. Por lo que desde 1945 hasta abandonar Chicago, Hutchins es designado como *Chancellor*, mientras Ernest C. Collwell actúa como jefe ejecutivo de la universidad (The University of Chicago, 'History of the Office. Office of the President', [<https://president.uchicago.edu/directories/full/history-of-the-office>], consultado el 4 de septiembre de 2020).

27. D. Bell, *The Reforming of General Education. The Columbia Experience in its National Setting*, Anchor Books, New York 1968, p. 26.

Pero, por un lado, no es menos cierto que el plan de estudios que mayor continuidad ha logrado tener en el *College* de Chicago hasta modelar el actual *Common Core*, el *New Plan* de 1930, por mucho que se popularizase como el *Hutchins Plan* –probablemente por haberle dado implementación, acompañándolo de otras reformas propiamente suyas–, no lo ideó ni diseñó él, y más bien fue de su desagrado desde el punto de vista curricular²⁸. Y por otro, que las reformas posteriores de 1942 y 1946, de recorrido prácticamente limitado a la presencia de Hutchins en Chicago, a pesar de producirse bajo una mayor influencia del *President*, hasta ganarse el apelativo de *Hutchins College*²⁹, nunca llegarían a materializar por completo el ideal educativo de Hutchins, el de una educación general superior basada en la lectura de los Grandes Libros de la Tradición Occidental. Este ideal, formulado a partir de la experiencia previa en Columbia de un módulo basado en la lectura y discusión de clásicos de la literatura occidental, no superaría en el *College* de Chicago la fase experimental, ni llegaría a tener un alcance generalizado, sino más bien marginal, debido a la oposición que recibiría de gran parte del profesorado. Este ideal, tal y como es expuesto y promovido por Hutchins en el tercer capítulo de *The Higher Learning in America* o en *The Great Conversation*, solo llegaría a realizarse por completo en el nuevo plan de estudios de 1937 del St. John's College³⁰.

28. Boyer, *A Twentieth-Century Cosmos*, *op. cit.*, p. 87.

29. El título original de las reformas fue *Chicago Plan*, vean, por ejemplo, F. C. Ward, 'Requiem for the Hutchins College: Recalling a Great Experiment in General Education'. *Change* 21 (4), 1989, pp. 24-33.

30. *Ídem*, p. 26; Boyer, *A Twentieth-Century Cosmos*, *op. cit.*, p. 87; M. S. Mayer, 'Part I – The Daring Young Man', *Harper's Magazine*, marzo 1939 ['Hutchins of Chicago', *Philosophy is Everybody's Business* XIX (2), 2012, pp. 5-7].

b) *El New Plan: el primer Common Core Curriculum*

Hemos visto como de la mano del *President* Harper y siguiendo el modelo de las grandes universidades alemanas, la Universidad de Chicago nacía con el ánimo de convertirse en una institución de primer nivel en el avance del conocimiento especializado y la investigación. De acuerdo con este modelo, el *College*, a pesar de verse incorporado a la estructura de la universidad, era relegado desde un inicio a un lugar más bien accesorio o secundario: «El *College* que creamos como el núcleo, ha dejado de serlo, para pasar a ser un apéndice. (...) subordinado y accidental al propósito principal de la institución»³¹. Las razones que seguían ligando el *College* a la Universidad no tendrían en realidad nada que ver con una de sus funciones pedagógicas originales, la de una educación general superior. A través de los ingresos de matriculación y de las aportaciones económicas de sus *alumni*, el *College* contribuía con importantes sumas de dinero que servirían para poder financiar proyectos de investigación y la enseñanza de posgrado. A lo sumo, y a pesar de que gran parte del profesorado tenía en baja consideración y descuidaba el trabajo de grado, el *College* servía a las escuelas profesionales y a los departamentos para preparar, promover y seleccionar anticipadamente a sus propios especialistas³².

Llegados a este punto, a mediados de los años veinte se inicia en Chicago un movimiento para fortalecer el cometido de la

31. F. Gates, 'Report of the Executive Board', *Fifth Annual Meeting of the American Baptist Education Society*, New York 1893, pp. 22-23, citado en Boyer, "Broad Christian in the fullest sense", *op. cit.*, pp. 105-106.

32. H. P. Judson, *The President's Report, 1920-1921*, The Chicago University Press, Chicago 1921, pp. 3-4, citado en R. Frodin, '«Very simple, but thoroughgoing»', F. C. Ward (ed.) *The idea and practice of general education: an account of the College of the University of Chicago*, The University of Chicago Press, Chicago 1950, p. 39.

Universidad con la educación, que fue impulsado desde el gobierno de los *Presidents* Ernest D. Burton (1923-1925) y Max Mason (1925-1928), y liderado por el entonces Decano del *College*, el historiador Chauncey S. Boucher. Concretamente, fue bajo el mandato del *President* Ernest D. Burton, quien se habría propuesto desarrollar el mejor *College* posible, cuando se emprendieron una serie de estudios sobre el currículum, los métodos de enseñanza, la dedicación, formación y perfil del profesorado, y el sistema de créditos y de evaluación, que durante el mandato del *President* Mason culminarían en el diseño de un nuevo plan para la formación de grado³³. El *New Plan* establecería a partir de 1931 el primer *Common Core Curriculum* en Chicago³⁴, que, junto a una batería de reformas para la reorganización de los departamentos y las facultades ejecutada por Hutchins en 1930, daría un giro a la situación y al carácter del *College*.

Uno de los principales problemas que habría revelado el estado de la formación de grado tendría que ver con la fragmentación curricular. La progresiva e ilimitada multiplicación de la oferta formativa programada desde los departamentos con el doble objetivo de adaptarse a los intereses individuales y, de acuerdo con ellos, de permitir una pronta especialización que preparara para estudios avanzados muy concretos, en lugar de «enriquecer el currículum» habría empobrecido y debilitado su potencial formativo, a la vez que eliminaba cualquier posibilidad de comprensión compartida entre los estudiantes y el profesorado.

«La acumulación de conocimiento en tantos ámbitos del pensamiento era tan amplia, y el perfeccionamiento de habili-

33. C. S. Boucher, *The Chicago College Plan*, The Chicago University Press, Chicago 1935.

34. Boyer, *A Twentieth-Century Cosmos*, *op. cit.*, p. 5.

dades, técnicas y métodos de detallado trabajo en cada uno de estos numerosos ámbitos había llegado a ser tan grande, que parecía imposible para un estudiante atender a algo que se acercara a una educación general satisfactoria; el de la especialización era el único objetivo educativo adecuadamente provisto al que poder dedicarse»³⁵.

Llegados a este punto, el *New Plan* tratará de armar un programa que asegure una mínima síntesis de grandes ámbitos del conocimiento en un marco interdisciplinar. A través de la cooperación entre profesores de distintas especialidades dentro de campos de estudio comunes, se persigue dar con una selección de contenidos que aúnen los saberes y los métodos de trabajo más relevantes de los diferentes ámbitos del pensamiento y que, siendo de interés general, cualquier estudiante del *College* debería dominar³⁶. A los esfuerzos por concentrar el corazón curricular de la educación de grado, se sumaron incidentalmente a la causa por la educación general una serie de reformas organizativas, promovidas por Hutchins desde el momento en que asumió la presidencia. Estas consistieron en eliminar el *Junior* y el *Senior College*, así como las escuelas de posgrado, reemplazándolos por cinco divisiones provistas con su profesorado, su decano y su presupuesto: Ciencias de la Vida, Ciencias Físicas, Ciencias Sociales, Humanidades y el *College*. Inicialmente tomadas con el objetivo de aligerar y agilizar el engranaje administrativo y de gestión de la universidad, estas medidas lograron a medio plazo tener también un efecto beneficioso en los dos grandes cometidos de la institución: la educación y la investigación. Por un lado, reforzaban la singularidad educativa y la autonomía del *College*, que asumía

35. Boucher, *The Chicago College Plan*, op. cit., p. 27.

36. *Ídem*, p. 28.

la misión de la Universidad en lo relacionado con la educación general, y permitía protegerla de los intereses de la profesionalización y la especialización. Por otro, facilitaban la coordinación y planificación de la enseñanza y la investigación entre departamentos, bajo la dirección de las divisiones, que se ocuparían de los estudios avanzados³⁷.

El mayor logro de toda esta operación vendría a concretarse en el rediseño del programa de los dos primeros años del *College*, el *junior college*, por medio de cuatro cursos generales comunes interdisciplinarios que servirían de introducción a los grandes temas de las principales áreas del conocimiento, y a los que se sumaban una serie de cursos instrumentales de inglés y escritura. En total, cuatro cursos generales con una secuencia –algo más de la mitad del programa del *junior college*–, de un año académico de duración cada uno, y de obligado seguimiento para todo el alumnado, con el fin de garantizar íntegramente una educación general antes de acceder al *senior college* a partir del tercer año. La otra mitad del programa, en los dos primeros años, quedaría conformada por cursos a cargo de las divisiones y que podían ser escogidos por los estudiantes, a modo de fundamentos para una futura especialización, lo que se conocería como *major*, y que propiamente no vendría a darse hasta el *senior college*. Así, en el *junior college*, un aspirante a medicina, en gran medida recibiría una formación general, igual a la que recibiría un aspirante a humanidades o ingeniería, y a la vez, se le daría la oportunidad de cursar fundamentos de química y biología, así como a los otros, en lenguas clásicas y filosofía, o en matemáticas y física³⁸.

37. R. M. Hutchins, *The state of the University, 1929-1949; a report by Robert M. Hutchins covering the twenty years of his administration*, The University of Chicago, Chicago 1949, pp. 2-3.

38. Boucher, *The Chicago College Plan*, *op. cit.*

Así lo recogía Hutchins a poco tiempo de ponerse en funcionamiento el programa:

«El profesorado del *College* ofrecía en otoño de 1931 un programa de estudios completamente nuevo alrededor de cuatro grandes cursos magistrales en Ciencias Físicas, Sociales y de la Vida y en Humanidades. Con ello desaparecían muchos de los cursos de los departamentos para estudiantes de primero y segundo. El objetivo era el de ofrecer una educación general y eliminar, siempre que fuera posible, los cursos con un propósito profesional. En los cursos generales, el estudiante, si así lo desea, asiste a lecciones tres veces por semana y a un grupo de discusión un día a la semana. Normalmente, sigue dos cursos durante el primer año y dos en el segundo. De esta manera, le queda tiempo libre para asistir a cursos que le ofrezcan aquellas herramientas que necesitará si prosigue su estudio en las divisiones superiores.

(...) Los cursos dirigidos a titulaciones más altas son más especializados. La tendencia de las divisiones es esencialmente aquella manifestada en el *College* de abandonar el mayor número posible de cursos de los departamentos y consolidar su objeto de estudio a partir de cursos por divisiones diseñados para ofrecer al estudiante, antes que nada, una comprensión exhaustiva del campo de la división como un todo. La estructura del currículum es por lo tanto piramidal, avanzando desde los cursos generales del *College* a los cursos de las divisiones hasta llegar a los cursos de los departamentos en las divisiones»³⁹.

Aunque sea sin duda la aportación más destacada del *New Plan*, las reformas acerca del currículum no fueron sin embargo las únicas que contribuyeron al giro generalista de la educación de grado. Junto a la necesidad de introducir cambios en el conte-

39. R. M. Hutchins, 'The Chicago Plan', *No Friendly Voice*, The University of Chicago Press, Chicago 1936, pp. 191-192.

nido del programa de estudios, el sentir de buena parte del profesorado a finales de los años veinte estimaría necesario replantear también los métodos mediante los que se medía y valoraba el progreso intelectual de los alumnos. Existía la convicción, que también compartiría Hutchins, de que el sistema desarrollado en las grandes universidades americanas para reconocer el aprendizaje de los estudiantes por asignaturas valoradas en créditos, era uno de los mayores impedimentos para el progreso de la enseñanza en el *College*.

«El sistema por créditos es único en los Estados Unidos, y el país no puede sentirse orgulloso por tal distinción. En cualquier otro sitio en el mundo al estudiante se supone que se le reconoce por lo que sabe, no por lo que ha cursado. Cualquier método para determinar el progreso intelectual, particularmente en grandes cantidades, es necesariamente insatisfactorio. Pero ciertamente el menos satisfactorio es aquél por el que se espera que los estudiantes consigan un cierto número de créditos a partir de una cierta mediana aritmética basada en recitaciones y exámenes hechos y puntuados por los mismos profesores que han impartido los cursos»⁴⁰.

Parecía evidente que el reconocimiento del aprendizaje de los estudiantes a partir del recuento del número de cursos seguidos y del número de horas de clase y de trabajo autónomo, así como del recuento de puntos obtenidos en las pruebas realizadas por los profesores que impartían los mismos cursos, no solo no alcanzaban para evaluar el progreso intelectual del alumno, sino que corrompían la relación entre el profesor y el estudiante, trastornaban el interés por aprender y dificultaban el respeto a los diferentes ritmos de trabajo y capacidades de los alumnos⁴¹.

40. Hutchins, *The state of the University*, *op. cit.*, p. 4.

41. Boucher, *The Chicago College Plan*, *op. cit.*, p. 2.

Con este convencimiento, bajo el *New Plan*, la Universidad eliminaría el sistema por créditos, y lo reemplazaría por un sistema de reconocimiento de los logros del alumno basado en exámenes comprensivos realizados al final de cada curso académico. Las pruebas estarían diseñadas por una comisión independiente, establecida como la máxima autoridad para la acreditación de los aprendizajes. Por lo general, estos exámenes, a pesar de incorporar métodos diferentes (desde el test a la disertación, pasando por el comentario de texto o la resolución de problemas), trataban de poner de relieve la capacidad de razonar a partir de los principios generales de la materia, en lugar de la habilidad de reproducir información previamente recibida acerca de hechos. En cada uno de los cursos se seguían realizando trabajos, tests o exámenes, pero con el único efecto de orientar al estudiante en su progreso y preparación, no para su acreditación. Se suprimía también la obligación de asistir a clase y se flexibilizaban los límites de permanencia en los estudios, permitiendo seguir el itinerario académico al ritmo que le pareciera más oportuno a cada uno y pudiendo decidir cada alumno, en función de su preparación, cuándo examinarse⁴².

c) *El Hutchins College: un plan completo de educación general*

En 1933, dos años después de haber puesto en marcha por completo el *New Plan*, Hutchins reconocía cómo su aplicación estaría teniendo un buen número de efectos positivos para la Universidad y en especial para el *College*. Más allá de la economía y la eficiencia ganada con las reformas administrativas que él mismo habría liderado, el nuevo programa académico parecía contribuir en mayor medida a la formación general de los estudiantes de

42. *Ídem*, pp. 74-104, 279 y ss. Cf. Hutchins, *The state of the University*, *op. cit.*, pp. 4-5.

primero y segundo. Según el *President*, se habrían hecho avances hacia la humanización de las ciencias y hacia la eliminación del enfoque profesionalizador en la enseñanza. Estos cambios introducidos en el currículum, junto a las innovaciones aplicadas sobre el sistema de evaluación, parecerían estar captando y reteniendo más estudiantes, por lo general con mayor talento, que a la vez seguirían en mayor número los cursos, incluso habiéndose eliminado la obligatoriedad de asistencia a los mismos. Sin duda, todo ello situaba el *College* en una mejor posición en relación a la educación general que la anterior a 1931. Sin embargo, para Hutchins, en algunos aspectos la situación aún dejaba que desear⁴³.

Entre estos aspectos, destacaban especialmente dos. En primer lugar, que el desarrollo de un programa de educación general a partir de un *College* reducido a todos los efectos a una unidad de solo dos años –la correspondiente al *junior college*– para cumplir con este fin, era del todo insuficiente, a parte de revelar un desajuste en el sistema educativo que, en lo relativo a la educación general superior, hacía solapar los dos últimos años de *high school* con los dos primeros del *College*. Y, en segundo lugar, que la composición del claustro al configurarse según las asignaciones hechas por las divisiones, terminaban sometiendo los encargos docentes del *College* a los intereses del estudio avanzado y no a los de la educación general⁴⁴.

En líneas generales, para Hutchins, el *New Plan* no resolvía satisfactoriamente la cuestión sobre la relación entre la educación general y la enseñanza avanzada y especializada, o lo que es lo mismo, entre el *College* y la Universidad. Y más allá de las cuestiones organizativas, el *President* consideraba que, desde la perspectiva curricular, el *College* del *New Plan* se alejaba del ideal de una

43. Hutchins, 'The Chicago Plan', *op. cit.*, pp. 191-192.

44. *Ídem*, p. 193.

educación general y más bien seguía concibiendo la enseñanza de grado, como se dio desde tiempos de Harper y la fundación de la Universidad, no como un fin en sí misma, sino como una etapa de preparación hacia una enseñanza más especializada.

«Solo cuatro cursos generales pueden catalogarse como intentos de ofrecer una educación general. Son apenas la mitad de la dedicación normal del estudiante. El resto del tiempo lo dedica a la especialización, que según la normativa está a cargo de las Divisiones, y a materias “instrumentales”, que solo debería cursar si va a seguir los estudios en las Divisiones. El currículum está seriamente sobrecargado del lado de las Ciencias Naturales. Dos divisiones de Ciencias Naturales eran necesarias por razones administrativas; pero de esto no se sigue que dos cursos de Ciencias Naturales sean necesarios para una educación general. A consecuencia de ello se destierran del currículum, o son casi desterradas, las Bellas Artes... El currículum sería mucho mejor si hubiera un curso general en Ciencias Naturales, uno en Ciencias Sociales, uno en Bellas Artes, uno en Filosofía y uno en Historia. (...)

Creo que los cursos ofrecidos por los departamentos del tipo que sean, deben ser excluidos de una educación general. También estoy seguro que un curso del *college* que esté basado en la lectura de grandes libros, con lecciones magistrales y discusiones sobre ellos, es más posible que contribuya a la comprensión, incluso del mundo actual, que no una gran cantidad de información puesta al día»⁴⁵

La oposición pública de Hutchins al programa de estudios del *New Plan*, junto a los ensayos de reforma que él y Mortimer Adler realizarían apoyándose en la lectura de los Grandes Libros y el intento de influir a partir de estos en el Comité para la mejora del Currículum creado en 1931, llevarían durante mucho tiempo

45. R. M. Hutchins, *Report of the President to The Board of Trustees, 1930–1934*, Febrero, 1935, pp. 21–22.

al *President* a múltiples desencuentros con gran parte del profesorado, que en absoluto compartiría sus planteamientos⁴⁶. Pero con los años la oposición llegaría a desgastarse lo suficiente, y las resistencias a debilitarse tanto como para dejar vía libre para poner en marcha unas nuevas reformas que acercaría el *College* al ideal de educación general por el que apostaba Hutchins. Las reformas tuvieron lugar en 1942 y 1946, y el resultado recibiría el apelativo de *Hutchins College*.

Finalmente se establecía un programa de cuatro años, completamente obligatorio y, por lo tanto, común, formado íntegramente por cursos generales en Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas e Idiomas, a los que también se sumaría la Filosofía y la Historia con una función organizativa e integradora. La enseñanza se conducía principalmente a través de la lectura de obras originales o selecciones de fragmentos, pero también a través de materiales que ejemplificarían investigaciones y el estado presente de las cuestiones tratadas. La lectura y el estudio de unos y otros iban seguidos de sesiones de comentario y discusión. Los principales objetivos del programa eran suministrar los conceptos y las herramientas fundamentales para el estudio en cualquier disciplina, enseñar a pensar sobre los problemas y las ideas centrales de la civilización y promover entre los estudiantes el conocimiento y la competencia intelectual necesaria para actuar sabiamente y vivir bien en sociedad. La enseñanza corría a cargo de un cuerpo docente autónomo, seleccionado por el propio *College*, y su contratación y reconocimiento descansaban en los méritos docentes y en las aportaciones al desarrollo curricular de los estudios de

46. Boyer, *A Twentieth-Century Cosmos*, *op. cit.*, pp. 87-123. En el siguiente apartado haremos referencia a algunos de estos desencuentros, también en el primer apartado del Epílogo.

grado, y no en las contribuciones al avance del conocimiento y a la investigación.

Los alumnos podían acceder al *College* a partir de los dieciséis años, esto es, dos años antes de lo normal, cuando deberían estar en la *high school*, y eran distribuidos a diferentes puntos del plan de estudios según el nivel demostrado por cada uno en los exámenes de acceso. Aunque el programa estaba pensado para poder realizarse en cuatro años, los estudiantes podían completarlo al ritmo que les pareciera oportuno. Esta operación suponía intervenir en la estructura del sistema educativo, para la que Hutchins proponía que a los seis años dedicados a la educación primaria (hasta los doce), les siguieran solo tres o cuatro a la secundaria (hasta los quince o los dieciséis), reservando a partir de entonces al *College* el desarrollo íntegro de una etapa formativa, también de tres o cuatro años, a la que correspondería acometer una educación general superior y solo una educación general superior. A su finalización con la obtención del *Bachelors of Arts* se podía acceder a los estudios superiores avanzados y técnico-profesionales universitarios⁴⁷. El *College* pasaba a tener sentido y entidad por sí mismo, como lo tendrían otras instituciones de educación general superior como el *Gymnasium* alemán o el *Lycée* francés⁴⁸.

Como era de prever, el experimento del *Hutchins College* no llegó a tener la continuidad deseada en Chicago. Poco después del fin del mandato de Hutchins en 1951, el *College* fue normalizado, recuperando en buena medida el modelo establecido por el *New Plan*. Pero es necesario notar que los motivos por los que se de-

47. Hutchins, *The state of the University*, *op. cit.*, pp. 5-7; F. C. Ward, 'Principles and particulars of liberal education', en A. A. Cohen, *Humanistic education and Western civilization: essays for Robert M. Hutchins*, Holt, Reinhart & Winston, New York 1964, pp. 122-124. Recuérdese que el ingreso en la universidad medieval normalmente era a los 14 o 15 años de edad.

48. Bell, *The Reforming of General Education*, *op. cit.*, p. 12.

cidiría no seguir con este plan, no tuvieron nada que ver con los resultados educativos que estaba ofreciendo, sino más bien con el «coste» que habría supuesto para la Universidad de Chicago seguir con una propuesta formativa tan alejada de lo estandarizado, una propuesta, al fin y al cabo, tan utópica⁴⁹.

d) *Columbia-Chicago-St. John's: el largo viaje de los Great Books y las artes liberales*

Aunque debamos a la Universidad de Chicago de los años treinta y cuarenta el esfuerzo de sistematización teórica de innovadoras prácticas en torno a la educación general superior, que acabarían marcando la pauta de un cierto modelo colegial en América, no fue la universidad del Medio Oeste, sino Columbia, la pionera en este tipo de programas en la universidad. Lo hizo a finales de la segunda década del siglo pasado, al finalizar la I Guerra Mundial, forzada por los cambios en el perfil cultural de los estudiantes y con el espíritu de conservar el carácter liberal de la formación universitaria que se veía fuertemente amenazado por la tendencia hacia la especialización y la profesionalización, así como por la herencia de un clasicismo rígido, vacío y estéril, representados a uno y otro extremo por el sistema de libre elección⁵⁰ y la persistente obligatoriedad del estudio del griego y el latín. Con

49. Ward, 'Principles and particulars of liberal education', *op. cit.*, p. 122.

50. Durante el mandato de Charles William Eliot (1834-1926) como *President* de la Universidad de Harvard, implantó el conocido como *free elective system*, para muchos, el principal instrumento que permitió a Harvard pasar de ser un *college* provincial, a ser una universidad moderna con altos estándares en investigación. El sistema de libre elección descansaba sobre dos principios fundamentales: la libertad de elección de cursos y programas de estudio por parte de los estudiantes y la posibilidad de obtener reconocimiento académico en determinadas líneas de estudio o disciplinas concretas.

esto, y ante el reto de ofrecer una enseñanza capaz de asimilar y comprender la gran cantidad de información generada por el desarrollo de las ciencias empíricas y de servir a la formación del ciudadano —especialmente a la luz de los recientes acontecimientos—, el *College* de Columbia, a partir de 1919, hizo una apuesta decidida por el ejercicio de las artes liberales y el cultivo del intelecto y la imaginación de los estudiantes, que culminó en el establecimiento de tres cursos generales de dos años de duración en Humanidades, Civilización Contemporánea y Ciencias⁵¹.

Es en este contexto que, de la mano de John Erskine⁵² y bajo el título de *General Honors Course*, en 1921 se incorporará también al plan de estudios del *College* de Columbia un curso diseñado en torno a la lectura de las grandes obras de la civilización occidental, desde Homero hasta Freud. El *General Honors*, que se recomendaba cursar durante el tercer y el cuarto año del grado, abarcaba un período de sesenta semanas para cada una de las cuales había asignada la lectura de un libro. A la lectura de cada uno de los libros, le correspondía un seminario de entre dos y tres horas, también semanal, en el que se discurría sobre su contenido directamente, sin introducciones magistrales por parte del profesor, ni presentaciones a través de bibliografía secundaria. La lista de libros trabajados —inicialmente cincuenta y dos, y posteriormente ampliada a setenta y seis⁵³—, no quedaba restrin-

51. Bell, *The Reforming of General Education*, *op. cit.*, p. 12; T. P. Cross, *An oasis of order: The core curriculum at Columbia College*, Columbia University, New York 1995 [<https://www.college.columbia.edu/core/oasis>].

52. John Erskine (1896–1954) fue profesor de literatura inglesa en el Amherst College y en la Universidad de Columbia. Es considerado el introductor de los cursos basados en la lectura de Grandes Libros en la educación universitaria.

53. M. J. Adler, *Philosopher at large. An intellectual autobiography*, Macmillan, New York 1977.

gida a los clásicos de la literatura, sino que pretendía comprender todos los ámbitos del conocimiento humano, desde la filosofía a la historia, incluida la teología o las ciencias de la naturaleza. El objetivo del curso no era el de ganar un conocimiento especializado sobre cada una de estas obras, sino el de cultivar en general las capacidades necesarias para leerlas y comprenderlas, así como para discutir sobre las ideas expuestas en ellas a la luz de su actualidad⁵⁴.

Mortimer Adler ingresó en el *College* de Columbia en 1920, el mismo año que Erskine presentaba el novedoso programa. Al año siguiente, Adler formaría parte de la primera promoción del *General Honors*, lo que causó un impacto decisivo en su pensamiento. El efecto del curso sobre Adler no solo se produjo por los libros que llegó a leer y la perspectiva que cada uno de ellos le abriría, sino sobre todo por la experiencia formativa y hasta política, que tuvo de los grupos de discusión, que veía como ocasiones para conversar sobre temas de gran importancia, dirigidos por un espíritu de indagación y una actitud altamente civilizada⁵⁵. Dicha experiencia formativa alrededor de los *Great Books*⁵⁶ y los respectivos seminarios de discusión tuvo la oportunidad de prolongarla e intensificarla a partir de 1923, una vez graduado, dirigiendo él mismo tanto grupos de discusión del *General Honors* en Columbia, como una réplica de estos que se llevaría a cabo en un programa popular

54. J. Erskine, *My life as a teacher*, Lippincott Company, Philadelphia & New York 1948, pp. 165-166.

55. Adler, *Philosopher at Large*, *op. cit.*, p. 30.

56. Adler cuenta que la expresión «Great Books» no era la corriente por aquellos tiempos en Columbia, a los que se referían como «Classics». Es él quien posteriormente propondrá renombrarlos, bajo la impresión que la palabra «clásico» tendría una cierta connotación arqueológica que hace aproximarnos a estas obras como monumentos enterrados en el pasado más que como documentos vivientes del presente (*Ídem*, p. 55).

de educación para adultos en Nueva York⁵⁷. De la organización y sistematización del bagaje acumulado como alumno y como profesor, resultará en 1927 su primera obra, *Dialectic*, un estudio con el que se propondría establecer un marco teórico para el tipo de discusiones que se daban en los seminarios de lectura⁵⁸.

A su llegada a la Universidad de Chicago el 1930 procedente de Columbia, Adler, para quien el *General Honors* había supuesto un hito en su propia educación, y consideraba que conformaría en sí mismo el todo de una educación liberal⁵⁹, convenció a Hutchins para dirigir conjuntamente un seminario de este tipo. Bajo el título *General Honors 110 – Lecturas de los Clásicos de la Literatura Europea Occidental*, ofrecían un curso de dos años de duración pensado para un grupo de escogidos estudiantes de primero. Siguiendo el modelo de Erskine, Hutchins y Adler se citaban semanalmente durante dos horas con los alumnos, y sin exposiciones magistrales de su parte, comentaban conjuntamente la lectura asignada de la semana. La aventura, que durante diez años se reprodujo puntualmente en otras escuelas, divisiones y departamentos de la universidad, adoptó para empezar un doble objetivo. Por un lado, quería ser una oportunidad para brindar al propio *President* una educación –puesto que a su parecer esta habría sido defectuosa⁶⁰.

57. *Ídem*, pp. 87-88. Entre 1926 y 1928, a partir de los antecedentes del seminario de Columbia, Adler, por mediación de Scott Buchanan, desarrolla una réplica del *General Honors* en un programa popular de educación para adultos del *People's Institute* con fondos de la Fundación Carnegie. El programa llegó a acoger hasta quince seminarios simultáneos de lectura repartidos por la ciudad de Nueva York.

58. M. J. Adler, *Dialectic*, Harcourt, Brace & Company, New York 1927.

59. Adler, *Philosopher at Large*, *op. cit.*, p. 30.

60. Cf. R. M. Hutchins, 'The Autobiography of an Uneducated Man', *Education for Freedom*, Louisiana State University Press, Baton Rouge 1943, p. 13: «Había llegado a los treinta años, lo recordarán, con algunos conocimientos sobre la Biblia, de Shakespeare, de Faust, de un diálogo de Platón, y de

Por otro, ambos, insatisfechos con el programa de educación general del *New Plan* que justo por aquél entonces había venido a instaurarse en el *College*, vieron en el *General Honors* una ocasión para experimentar con posibles alternativas⁶¹.

La ocasión surtió efecto hasta el punto que, a partir de la experiencia del primer curso académico, Adler diseñó cuatro nuevos programas que querían servir a la remodelación de los cuatro cursos generales comunes del *New Plan*, que, como vimos, Hutchins consideraba insuficientes e insatisfactorios para una educación general. La propuesta de Adler estaba pensada para que los nuevos cursos se circunscribieran también en cada una de las divisiones de la universidad, pero a diferencia de los vigentes, estaban pensados para una duración de dos años cada uno, en lugar de uno, y básicamente adoptaban como método, en lugar de exposiciones, la lectura y discusión de las grandes obras de la tradición en cada uno de los campos de estudio correspondientes a las Humanidades, las Ciencias Físicas, las Ciencias de la Vida y las Ciencias Sociales⁶². Además de los intentos de modificar directamente el programa de estudios del *College*, con el objetivo de dotar a la formación de grado del contenido intelectual necesario para asegurar una comprensión general sobre el mundo y los asuntos humanos, Adler también propuso la creación de nuevas unidades académicas y de investigación que pudieran atacar el problema a nivel estructural. Adler perseguía crear un nuevo Departamento de Estudios Filosóficos que, sin querer reemplazar las funciones docentes y de investigación del vigente Departamento de Filosofía, se encargara de promover la penetración de la Filosofía en todas las áreas del

opiniones de muchos jueces medio cultos y otros pocos, realmente cultos, esto era todo. (...) a los treinta y dos años, mi educación empezó en serio».

61. *Ídem*, pp. 129, 131.

62. Adler, *Philosopher at Large*, *op. cit.*, pp. 143-145.

conocimiento, rompiendo así con las barreras entre divisiones y departamentos, y aportando un orden general que hiciera de las enseñanzas y avances disciplinares un todo comprensible. Sería la oportunidad para hacer llegar a Chicago una serie de profesores con experiencia en programas de *Great Books* y en la enseñanza de las artes liberales, como Scott Buchanan, Stringfellow Barr y Richard Mckeon⁶³.

Pero la realidad fue que ambas iniciativas motivarían los primeros de muchos desencuentros que Hutchins y Adler tendrían con parte del profesorado de la Universidad, particularmente, del Comité para la mejora del Currículum, creado en 1931, y del Departamento de Filosofía, y que fueron la semilla de lo que con el tiempo acabó generando la llamada pelea de Chicago. Dichos desencuentros, terminaron con la relación de Adler con el departamento, al que inicialmente estaba adscrito, y forzaron a Hutchins a asignarlo a la Escuela de Derecho, como profesor de Filosofía del Derecho⁶⁴. Sin embargo, esto no impidió que Adler siguiera buscando espacios y experimentando con fórmulas de enseñanza que hicieran posible ganar una educación liberal en la universidad. Fue entonces, a partir de unas clases de lógica y argumentación impartidas en la Escuela de Derecho, que aprovechó para introducirse

63. *Ídem*, p. 132. Barr (1897-1982) y Buchanan (1895-1968) se encontraban en aquel momento ejerciendo en la Universidad de Virginia, donde ofrecían cursos de *Great Books*. Adler habría entrado en contacto con Buchanan a raíz de los cursos para adultos del *People's Institute*. Como explicaremos a continuación ambos jugarán un papel fundamental en la reforma del *St. John's College*. Mckeon (1900-1985) había estudiado junto a Adler en Columbia y posteriormente ejercería allí como profesor, también de los *General Honors*. En 1934, Hutchins sí lograría contratar a Mckeon para Chicago como profesor de Historia y un año más tarde se convertiría en decano de la facultad de Humanidades.

64. *Ídem*, p. 148. Sobre este episodio, vean en el Epílogo «b) Segundo asalto: un insulto al Departamento de Filosofía»

en los fundamentos pedagógicos del *trivium* medieval. Así, dos años más tarde, en el contexto de los planteamientos del claustro para mejorar las condiciones de entrada de los futuros estudiantes, Adler programa un curso de acceso a la Escuela de Derecho que ofrecería a los aspirantes un primer contacto con la tradición humanística, y les suministraría las herramientas para el buen leer y escribir, escuchar y hablar, que cualquier futuro abogado y, en general, también cualquier ciudadano debía dominar. El *Trivium Course* se introdujo el curso académico 1934-1935 y se mantuvo durante dos más. A lo largo de un año, la dedicación era de dos días a la semana en doble sesión de dos horas. Mientras en las sesiones matinales se exponían las bases de la gramática, la retórica y la lógica, a menudo acompañadas de ejercicios que debían realizar los alumnos, por las tardes, a partir de la lectura detallada y discusión de un clásico, que servía de introducción al legado intelectual de Occidente, se ponían en práctica las reglas de escritura, lectura y oratoria acerca de las que los alumnos eran instruidos por la mañana⁶⁵. Los ejercicios de aplicación de dichas reglas a partir de la lectura de clásicos como el *Menón* de Platón, que fue objeto de estudio en la primera edición del curso, servirían a Adler como punto de partida para escribir su célebre obra *How to read a book*⁶⁶.

A pesar de los avances de Adler en la Escuela de Derecho, desde 1933, Adler y Hutchins, a la vista de la oposición que generaban sus iniciativas entorno a la educación general y de las dificultades para hacer efectivas estas reformas de forma generalizada, empezaron a plantearse abandonar la Universidad de Chicago y emprender la aventura de poner en funcionamiento un *college* de cero. Para dicha aventura contarían con la colaboración de Sco-

65. Adler, *Philosopher at Large*, *op. cit.*, pp. 153-156.

66. M. J. Adler, *How to Read a Book. The Art of Getting a Liberal Education*, Simon and Schuster, New York 1940.

tt Buchanan, Stringfellow Barr y Richard McKeon, quienes ya habían sido recomendados insistentemente por Adler para que Hutchins les incorporara al Departamento de Filosofía. Años más tarde, mientras no se daba la ocasión propicia para emprender dicha aventura lejos de Chicago, el *President* inició un nuevo movimiento creando un Comité para las Artes Liberales, compuesto por Adler, sus tres hombres de confianza, y otros profesores que estaban ya colaborando con él en el *Trivium Course*. Pero, una vez más, el Comité consiguió ejercer una influencia prácticamente nula en la causa de la educación liberal en el *College* de Chicago. Y, para mayor desgracia, abriría un nuevo desencuentro entre el profesorado y Hutchins, que, tras una denuncia por haber destinado fondos externos y haber permitido participar en el Comité a profesorado de otras instituciones sin el permiso del claustro, conllevó consecuencias sensibles para la presidencia⁶⁷.

Este nuevo fracaso, habría incrementado la desesperación de Hutchins, si no fuera porque el trabajo realizado entre 1936 y 1937 por el Comité en Artes Liberales finalmente acabó dando sus frutos fuera de Chicago. Aún con el Comité operativo, en 1937, la Junta de Gobierno del *St. John's College* de Annapolis, había acudido a este en busca de consejo para restaurar su plan de estudios, maltrecho como tantos por los efectos de la especialización. El asesoramiento culminaría con un nuevo programa de grado que se puso en funcionamiento el curso 1937-1938, bajo la dirección de Barr y Buchanan, nombrados *President* y decano respectivamente⁶⁸. El programa del *St. John's College* se levantaba íntegramente

67. A partir de entonces a Hutchins se le retiraron determinadas prerrogativas como *President* (Adler, *Philosopher at Large, op. cit.*, p. 175)

68. Además de los de Hutchins como Director de la Junta de Gobierno y de Adler como profesor visitante, aunque posteriormente renunciaran a ello por no interferir en el libre funcionamiento de la institución, y para poder dedicarse a sus tareas en Chicago (*Idem*, p. 211).

sobre la convicción que el principal cometido de la educación era el de transmitir el rico legado de la civilización y reconsiderarlo a la luz de la actualidad; que para ello se hacía imprescindible valerse de las herramientas que habrían hecho posible la civilización, esto es, las artes liberales, aquellas mediante las que se ejercita el pensamiento, en última instancia, las letras y las matemáticas; y que la máxima expresión de estas artes y, por lo tanto, la principal vía de acceso a la herencia de la civilización eran los grandes libros de la tradición. Con esta convicción se establecía un currículum de cuatro años completamente obligatorio, cuatro años dedicados a la lectura y discusión de los *Great Books*, poco más de un centenar, complementados por seminarios en lenguas clásicas y modernas y en matemáticas, y por ejercicios de laboratorio en ciencias físicas y ciencias de la vida, a los que se sumaba una sola lección semanal obligatoria, a la que asistía todo el alumnado y le seguía un largo espacio de discusión⁶⁹.

Ningún otro *college* en América ofrecía por aquél entonces un programa comparable al de *St. John's*. Materializando el ideal que Hutchins y Adler habían tratado de llevar a cabo en Chicago sin éxito, el *New Program* se convertía en modelo de referencia para todo el país de lo que debería ser una educación liberal en la enseñanza superior⁷⁰.

69. St. John's College in Annapolis, *Catalogue for 1937-1938. Announcements for 1938-1939. Official Statement of St. John's Program*, Lord Baltimore Press, Annapolis 1938, pp. 22-34.

70. Adler, *Philosopher at Large*, *op. cit.*, p. 208.

3. Sobre *The Higher Learning in America*

a) *Las Storrs Lectures y la Escuela de Derecho de Yale*

El texto de *The Higher Learning in America* publicado en 1936 corresponde fundamentalmente a una serie de lecciones pronunciadas entre el 20 y el 23 de abril del mismo año⁷¹ por Robert Maynard Hutchins en ocasión de las *Storrs Lectures on Jurisprudence* de la Escuela de Derecho de la Universidad de Yale. Para hacerse una idea del alcance y seguimiento de estas conferencias y, especialmente, del interés mediático levantado alrededor del discurso del *President*, basta con apuntar que el 21 de abril de 1936 el *New York Times* reseñaba en una columna el contenido de la conferencia inaugural pronunciada el día anterior bajo el titular: «El Dr. Hutchins lamenta la “confusión” existente sobre el *college*»⁷².

Las *Storrs Lectures*, establecidas en 1889 en honor a William Lucius Storrs⁷³, nacieron con el fin de tratar cuestiones fundamentales de derecho y jurisprudencia, y son todavía hoy uno de los

71. Así consta en los archivos del *President* en la Universidad de Chicago (R. M. Hutchins, 'Papers, Box 358, Folder 15-17': *Storrs Lecture at Yale University*, 20, 22 & 23 April 1936, *Special Collections Research Center*, University of Chicago Library, Chicago 1943-1950). La noticia en la prensa que citamos a continuación, también certificaría esta fecha. Cf. Adler, *Philosopher at large*, *op. cit.*, pp. 171, 177; H. S. Ashmore, 'Introduction to the transaction edition', en R. M. Hutchins, *The Higher Learning in America*, Transaction Publishers, Nueva Jersey 1995, p. xix, quienes sitúan la celebración de dichas conferencias en 1935.

72. Enviado especial, 'Dr. Hutchins regrets confusion', *Wall Street Journal*, 21 de abril de 1936, p. 8 [<https://www.nytimes.com/1936/04/21/archives/dr-hutchins-regrets-college-confusion-in-lecture-at-yale-he-says.html>, consultado el 24 de agosto de 2020].

73. William Lucius Storrs (1795-1861) fue profesor de la Escuela de Derecho de la Universidad de Yale, y miembro de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos y del Tribunal Supremo de Connecticut.

programas más reconocidos de la Universidad de Yale. Con una periodicidad casi anual, han contado con la participación de juristas y académicos de prestigio, incluyendo algunas de las figuras e ideas más destacadas del mundo jurídico y legal. Tal es el caso, por citar algunos de los más relevantes, de *On the Nature of the Judicial Process* de Benjamin N. Cardozo (1921) o de *The Morality of Law* de Lon Fuller (1963)⁷⁴. Un repaso al resto de títulos parecería dejar fuera de lugar *The Higher Learning in America*, que trata de analizar las condiciones en las que opera la educación superior y las dificultades que estas condiciones generan, con el objetivo de dar razón de un plan para la reforma de la enseñanza universitaria. Sin embargo, y sin dejar de ser este el proyecto de *The Higher Learning in America*, la relación del texto con el estado del derecho en el ámbito académico es mucho mayor y fue de mucha más actualidad de la que parece a simple vista al lector contemporáneo.

En 1936, Hutchins no solo era una institución en Yale por su reciente paso como decano de la Escuela de Derecho (1927-1929), donde también había estudiado y ejercido como profesor⁷⁵. Su fu-

74. B. N. Cardozo, *On the Nature of the Judicial Process*, Yale University Press, New Haven 1921; L. Fuller, *The Morality of Law*, Yale University Press, New Haven 1964.

75. El recorrido de Bob Hutchins en Yale empieza en 1919 como estudiante del *College* y continúa a partir de 1921 en la Escuela de Derecho; en 1923, después de ejercer brevemente como docente en una escuela preparatoria, asume el cargo de secretario de presidencia de la Universidad por deseo expreso del rector Angell; en 1925, al día siguiente de graduarse en la Escuela de Derecho, recibe su primer encargo docente en la misma, y solo tres meses después, ya ejerce como lector a tiempo completo; en solo dos años llega a ganar una plaza definitiva como profesor, cuando el, por aquél entonces, decano Swan deja vacante su plaza y se abren las disputas entre el claustro para relevarle; así, en diciembre de 1927, a sus 28 años, siendo el profesor más joven de la escuela, Robert M. Hutchins es nombrado oficialmente decano de la Escuela de Derecho (M. S. Mayer, *Robert Maynard Hutchins: A Memoir*, University of California Press, Berkeley 1993, pp. 35-60).

gaz actuación académico-administrativa en New Haven, junto a su actividad investigadora precedente, le habían llevado a convertirse en un referente nacional en la enseñanza del derecho; hasta tal punto que se ha llegado a comparar lo que, junto a otros, Hutchins hizo en Yale por la cultura y la educación legal, con lo que Russell y Wittgenstein habrían hecho por la filosofía⁷⁶.

Hutchins contribuyó a un movimiento de renovación de los estudios de derecho conocido como realismo legal que fue iniciado en Columbia bajo la influencia del pragmatismo, y que, en Yale, de la mano del joven decano, culminaría a nivel curricular con el paso de la enseñanza basada en el estudio de casos, a la enseñanza basada en la indagación empírica del derecho y de los fenómenos sociales asociados a este⁷⁷. Como estudiante de la Escuela de Derecho, Hutchins se había introducido al realismo legal de la mano del profesor Charles Edward Clark, de quien fue asistente. Y una vez Hutchins se incorporó a la escuela como profesor, ambos abogaron por una reforma curricular que añadiría al estudio sobre el funcionamiento práctico de las leyes, el estudio de otras ciencias sociales aliadas del derecho, como la psicología, la sociología o la lingüística. Para comprender el funcionamiento del derecho, como institución inscrita en el orden social y operada por el comportamiento individual, no bastaba con la aproximación tradicional que se reducía a transmitir y memorizar lo que habrían venido haciendo efectivamente los juzgados hasta el momento⁷⁸.

76. R. Stevens, *Law School: Legal Education in America from the 1850s to 1980s*, University of North Carolina Press, Chapel Hill, 1983, p. 156, citado en H. S. Ashmore, *Unseasonable Truths: the Life of Robert Maynard Hutchins*, Little, Brown and Company, Boston 1989, p. 55.

77. J. H. Schlegel & D. Trubek, *Charles E. Clark and the Reform of Legal Education*, Oceana Publications, New York 1991, p. 81.

78. R. M. Hutchins, 'The Autobiography of an Ex-Law Student', *No Friendly Voice*, The University of Chicago Press, Chicago 1936, pp. 41-43.

Como decano, Hutchins logró poner en marcha algunas de estas reformas, y con ello convirtió la Escuela de Derecho de Yale, que hasta el momento no alcanzaba a gozar del prestigio y la repercusión de sus respectivas en Harvard y en Columbia, en el centro del panorama nacional. Sin embargo, Hutchins no tuvo el tiempo suficiente para hacer un gran diseño ni los cambios curriculares necesarios para dar un vuelco entero a la enseñanza de la Escuela. Y a su marcha para asumir la presidencia de la Universidad de Chicago, el experimento se diluyó y la tradicional aproximación al estudio del derecho recuperó la hegemonía del pasado. A pesar de ello, el realismo legal ya habría logrado bastante como para contribuir de forma determinante en el desarrollo de la cultura jurídica americana⁷⁹.

The Higher Learning in America y la concepción que en la obra expone sobre lo que debería ser la educación superior tienen su fundamento en la experiencia académico-administrativa de Hutchins en la Escuela de Derecho. Y su invitación a las *Storrs Lectures* se explica en buena medida por su relevante contribución como decano a la enseñanza legal. Pero las conferencias muestran a la vez un severo distanciamiento con la posición que él mismo habría representado y operado en Yale, hasta llegar a impugnarla por completo⁸⁰. Las constantes referencias a la enseñanza legal que en-

79. H. S. Ashmore, *Unseasonable Truths*, *op. cit.*, p. 55.

80. Que la posición final de Hutchins sobre la enseñanza del derecho suponga una impugnación de lo que habría promovido como decano de la Escuela de Derecho, se demuestra por el hecho que, al cabo de un tiempo de pronunciar sus conferencias en Yale, el entonces decano Charles Edward Clark—quien había sido su mentor, con quien había impulsado el realismo legal para la reforma de los estudios, y a quien finalmente Hutchins dedicó el libro—, pronunciara unas conferencias en la Universidad de Chicago rechazando por completo lo expuesto por Hutchins en *The Higher Learning in America* (C. E. Clark, 'The Higher Learning in a Democracy', *International Journal of Ethics* 47 (3), 1937, pp. 317-335).

contramos en el texto manifiestan la posición final de Hutchins. Los ejemplos sobre lo que se enseña y se deja de enseñar en las escuelas de derecho, así como la relación que guarda lo que se enseña con otros saberes; el lamento sobre las virtudes que se ponen en valor de los docentes; o la relación que establecen las escuelas de derecho con los cuerpos y centros profesionales –los bufetes o los juzgados– y los académicos –la universidad– respectivamente. Todo ello sirve a Hutchins para denunciar la orientación vocacional y el carácter anti intelectual que distinguiría el estado de la enseñanza del derecho, tanto en el modelo basado en el estudio de casos, como en la indagación empírica del derecho representada por el realismo legal⁸¹. Ninguna de las dos aproximaciones, y menos aún la última, puede llevar a las escuelas de derecho a su principal cometido, que para Hutchins es educar. Con este propósito, a la enseñanza legal solo le queda un camino, el de contribuir a conocer los principios del derecho, el de la construcción teórica de dichos principios a la luz de la ética y de la política, esto es, de la filosofía, y hacerlo a partir de cómo nos han sido legados por las grandes ideas de la tradición⁸².

b) *Un título con historia: «The Higher Learning in America»*

El título de la obra que nos ocupa remite forzosamente a un trabajo publicado en 1918 por Thorstein Bunde Veblen⁸³, que entre 1892 y 1906 fue profesor de economía política en la Univer-

81. Las referencias a la enseñanza legal se concentran en el Capítulo II. Los dilemas de la educación superior.

82. Hutchins, 'The Autobiography of an Ex-Law Student', *op. cit.*, pp. 46-50.

83. T. B. Veblen, *The Higher Learning in America, A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*, Huebsch, New York 1918.

sidad de Chicago precisamente. Hutchins hace un uso recurrente de la expresión «higher learning» para encabezar otros tantos artículos y conferencias⁸⁴, en los que jamás menciona el homónimo *The Higher Learning in America, A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*. Nada conduce a pensar que con dicho título quisiera rendirle tributo alguno a Veblen o que reconociera en él algún tipo de legado intelectual. Sin embargo, resulta notable hasta qué punto la exposición de Hutchins, especialmente en el capítulo primero y en el segundo sobre las condiciones externas y los problemas que acaecen sobre la educación superior coincidirá con la crítica del clásico de Veblen a la administración y el gobierno de las universidades americanas, y al de la Universidad de Chicago en particular⁸⁵.

Aunque el libro de Veblen no fuera publicado hasta 1918, hay que tener en cuenta que los trabajos iniciales que conducirían a su forma final fechan de 1904, cuando el autor aún formaba parte de la recientemente fundada universidad del Medio Oeste. De hecho, como reconoce el mismo Veblen en el prefacio, en su primera formulación, el argumento de la obra lo habría construido a grandes rasgos a partir de la experiencia y observación sobre la dirección de los asuntos académicos en Chicago, y muy especialmente, sobre cómo los habría conducido su primer *President*, William Rainey Harper⁸⁶. En este sentido, nos encontramos ante un libro que ha-

84. Con el mismo título el 1933 firmó R. M. Hutchins, 'The Higher Learning in America', *The Journal of Higher Education* 70 (5), 1999, pp. 524-532, y un año antes pronunció una conferencia en Cleveland, Ohio. Por otro lado, 'The Higher Learning' a secas, es probablemente el título más utilizado por Hutchins.

85. Cf. B. McArthur, 'Revisiting Hutchins and "The Higher Learning in America"', *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington, DC, Abril de 1987, p. 17.

86. T. B. Veblen, *The Higher Learning in America*, *op. cit.*, pp. v-vi.

bla tanto o incluso más de la Universidad de Chicago, que el del propio Hutchins.

En cualquier caso, el libro de Veblen, a diferencia del de Hutchins, en ningún momento adopta un registro propositivo, y se ciñe exclusivamente al análisis y a la crítica al estado de la universidad. La tesis central de Veblen con la que coincidirá Hutchins más tarde es que en América el carácter académico de la universidad estaría viéndose seriamente amenazado por el espíritu y la disciplina empresarial. Siendo el propósito de las instituciones de educación superior el de dedicarse íntegramente a la búsqueda de la verdad sin restricciones y al avance y la difusión desinteresada del conocimiento, las universidades americanas se estarían apartando de sus propias finalidades, habiendo sido secuestradas por los valores y la mentalidad del mundo de los negocios —el amor al dinero, en palabras de Hutchins.

La administración en favor de la eficiencia práctica, que se dedica a asegurar la productividad científica del profesorado, que contribuye a estandarizar la enseñanza para poder computarla, controlarla y optimizarla, que incita a la competición entre instituciones para incrementar el ingreso de estudiantes y de matrículas, y que empuja a la promoción comercial de los programas de estudio o, peor aún, de las actividades extracurriculares, estaría pervirtiendo por entero el sentido último de la educación superior. Para Veblen, como para Hutchins, una de las más preocupantes manifestaciones de la perversión crematística de la universidad es la inclinación a la enseñanza de tipo vocacional, que viene a expresarse en la proliferación de estudios técnicos y profesionales. En una universidad que merezca tal nombre, no debería haber lugar para la investigación y la enseñanza dirigida con fines utilitarios. La universidad debería conducirse movida únicamente por el avance y la difusión del conocimiento. Por lo que en las actuales

circunstancias la educación superior solo se ve expuesta a su total depravación⁸⁷.

c) *El texto. Síntesis de un plan para la educación superior*

The Higher Learning in America llegó al público de la mano de la *Yale University Press* en otoño de 1936⁸⁸. Difícilmente encontraríamos muchos más libros sobre educación con un alcance similar. En solo 3 años se llegaron a vender 8500 ejemplares y la recepción en la prensa fue considerablemente favorable. A su difusión contribuyeron entre otros una serie de artículos que, entre 1937 y 1939, Hutchins escribió para el *Saturday Evening Post*, donde expondría el contenido del libro en un registro accesible para todos los públicos⁸⁹.

87. Originalmente el subtítulo de la obra era *A Study on Total Depravity* (R. F. Teichgraeber, 'Introduction', en *T. B. Veblen, The Higher Learning in America. A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2015)

88. R. M. Hutchins, *The Higher Learning in America*, Yale University Press, New Heaven 1936. Buena parte del contenido, por capítulos, habría sido anteriormente publicado en forma de artículos durante el mismo año (R. Frodin, 'Bibliography of Robert M. Hutchins, 1925-1950', *The Journal of General Education* 4 (4), 1950, pp. 303-324).

89. R. M. Hutchins, 'We are getting no brighter', *Saturday Evening Post*, 11 de diciembre de 1937; 'Why Send them to School?', *Saturday Evening Post*, 25 de diciembre de 1937; 'Why Go to College?', *Saturday Evening Post*, 22 de enero de 1938; 'What can we do about it?', *Saturday Evening Post*, 10 de febrero de 1938. 'Hutchins Answers Hutchins', *Saturday Evening Post*, 24 de septiembre de 1938; 'Gate Receipts and Glory' ('Football and the Colleges'), *Saturday Evening Post*, 3 de diciembre de 1938; 'Uncle Sam's Children', *Saturday Evening Post*, 28 de enero de 1939; 'What Good Are Endowments?', *Saturday Evening Post*, 11 noviembre de 1939. Al parecer esta serie de artículos generaron una cantidad correspondencia muy superior a la habitual para publicaciones periódicas de no ficción (M. S. Mayer, 'Part I – The Daring Young Man', *op. cit.*, p. 7). En los archivos del *President* Hutchins de la Universidad de Chicago se con-

El libro consta de cuatro capítulos, correspondientes⁹⁰ a las conferencias pronunciadas en 1936 en la Escuela de Derecho de Yale: I. Condiciones externas, II. Los dilemas de la educación superior, III. Educación general y IV. La educación superior. La edición de bolsillo de 1962 incorpora además un prefacio del autor donde expone las circunstancias en las que fue escrito, así como la vigencia y caducidad de algunas de las ideas defendidas en el texto original⁹¹. En su conjunto, el libro sirve para una presentación general del plan del *President* Hutchins para reformar la educación superior, a partir del análisis de las circunstancias desfavorables y los problemas que acaecerían sobre las universidades y las instituciones educativas en general.

The Higher Learning in America empieza con un diagnóstico comúnmente aceptado: la educación superior se encuentra sumida en una enorme confusión sobre sus finalidades. Las causas de esta confusión, expone Hutchins, se deben a tres factores derivados de la sociedad y la vida política americana: el amor al dinero, una falsa idea de democracia y la creencia en el progreso. Mientras la universidad debería regirse de forma independiente según principios y fines educativos, a menudo sucede que estos acaban determinándose a partir de demandas sociales de carácter o con implicaciones económicas. Según Hutchins, en una suerte de clientelismo, la

servan hasta veintitrés carpetas con correspondencia mantenida con los lectores del *Saturday Evening Post* a propósito de estos artículos.

90. En los archivos del *President* de la Universidad de Chicago, solo constan tres conferencias, que corresponderían al segundo, tercer y cuarto capítulo: 'The Confusion in Higher Education', 'General Education' y 'The Higher Learning' (R. M. Hutchins, 'Papers, Box 358, Folder 15-17': *Storrs Lecture at Yale University*, 20, 22 & 23 April 1936, *Special Collections Research Center*, University of Chicago Library, Chicago 1943-1950).

91. R. M. Hutchins, *The Higher Learning in America*, Yale University Press, New Heaven 1962, pp. ix-xix.

universidad es concebida como una «área de servicio» en la que se ofrece de todo, aunque nada tenga que ver con el propósito de la institución. En estrecha relación con lo anterior, el autor expone el elemento que mayor confusión genera en la educación superior: una cierta noción de democracia. Creencias como que cualquiera pueda permanecer indefinidamente en la educación pública, estudiando lo que le apetezca hasta exigir el título que considere que merece, o prejuicios como que las distintas administraciones, *lobbies* o medios de comunicación tengan el derecho de regular o controlar la naturaleza y la gestión de los estudios superiores, son para el *President* una amenaza al sentido general, superior y culminante de la universidad, y atentan contra la libertad académica y la independencia de pensamiento. Por último, nada aparece más determinante en el presente estado de confusión, que la ilusión según la cual, gracias a la acumulación de información y al desarrollo científico y tecnológico, la situación de hoy sea superior, incluso en lo moral y lo social, a las situaciones precedentes. Esta ingenua creencia en el progreso habría elevado las ciencias experimentales por encima de la tradición, y habría relegado el ejercicio del intelecto en beneficio de la formación de habilidades.

En el segundo capítulo, Hutchins precisa las dificultades aparecidas en la educación superior como resultado de las circunstancias tratadas en el apartado anterior. La inclinación hacia lo vocacional, la especialización y el anti intelectualismo son para el *President* los mayores peligros a los que se enfrenta la educación superior. Desde principios del siglo XX, la formación con un propósito vocacional habría dominado en la enseñanza universitaria. Esto no solo habría provocado la creación *ad hoc* de nuevos estudios de acuerdo con las demandas de trabajo de la época, sino que habría conllevado la corrupción de los mismos estudios liberales, con vistas a la ocupación y en detrimento de la búsqueda de la verdad por sí misma. Cada una de las escuelas profesionales, pero

también de los departamentos de investigación, extrañamente se dedicarían a enseñar nada que no estuviera directamente relacionado con el ejercicio especializado de una ocupación. Con la ocupación por objetivo, se tendería a eliminar todo contenido intelectual, tanto el genérico, como el propio de las enseñanzas profesionales, siendo reemplazado por contenido meramente instrumental o técnico. Todo ello, además de convertir la universidad en una amalgama de centros de mercadeo y propaganda para la adaptación social o el encaje ocupacional, que nada tienen en común ni en nada contribuyen a la formación del hombre y a la búsqueda de la verdad, hace imposible la verdadera comprensión y aprendizaje de las profesiones mismas.

En el capítulo tercero, Hutchins procede a exponer en qué consistiría una educación general. A esta deberían tener acceso todos los jóvenes de entre 16 y 20 años y debería basarse en el ideal clásico de una educación, el único y perenne propósito de la cual es el de comprender los problemas fundamentales y permanentes a la naturaleza humana. Una educación que para ello se valga y se dedique fundamentalmente al ejercicio del intelecto, a través del estudio de los saberes que constituyen nuestra herencia cultural. Lo que exige un currículum centrado en los estudios permanentes, esto es, en las enseñanzas de siempre que resultan fundamentales para entender cualquier campo de estudio. Estas enseñanzas quedan agrupadas en el programa de Hutchins en tres pilares: la lectura de los Grandes Libros de la Tradición, la enseñanza de la gramática, la retórica y la lógica y el estudio de las matemáticas. Los Grandes Libros cubren todos los campos del saber y servirían de introducción de cualquier materia de estudio contemporánea, además de conducir a formar buenos hábitos de estudio y estándares de gusto. La enseñanza de la gramática provee las reglas de escritura, lectura, oralidad y razonamiento básicas, de las que precisamente los Clásicos son el mejor ejemplo. Mientras las mate-

máticas sirven para aprender a pensar correctamente, a utilizar el razonamiento puro.

Para Hutchins, el problema de los planes de estudio vigentes no es la falta de contenido. El problema tiene que ver, principalmente, con el hecho que este no se organice a partir de unos principios que provean de sentido y de valor, que otorguen jerarquía y unidad al aprendizaje. De esto trata el último capítulo, de cómo dirigir y ordenar la enseñanza en la universidad. A pesar de los prejuicios contemporáneos, Hutchins va al encuentro de un principio racional para unificar y regir la universidad en su cometido de educar. Este es, con el permiso de la Teología, la Metafísica. Para el *President*, solo la Metafísica como ciencia de las primeras causas y principios de todas las cosas, puede proporcionar una jerarquía de verdades que muestre qué es fundamental y qué es accesorio en la educación superior. En su plan para reformar la universidad, la Metafísica se convierte en una de las tres facultades, junto a la de Ciencias Naturales, dedicada al conocimiento del hombre y la naturaleza, y a la de Ciencias Sociales, dedicada al estudio de las relaciones humanas. Una vez cubierta la educación general, es por estas tres facultades por las que tiene que pasar cualquiera que curse estudios superiores, quiera ser médico, abogado, pastor o maestro, con el objetivo de recibir una enseñanza que, partiendo de los primeros principios, les permita comprender las ideas y los problemas fundamentales de la salud, el derecho, la educación y lo sagrado, como cuestiones fundamentales de la humanidad.