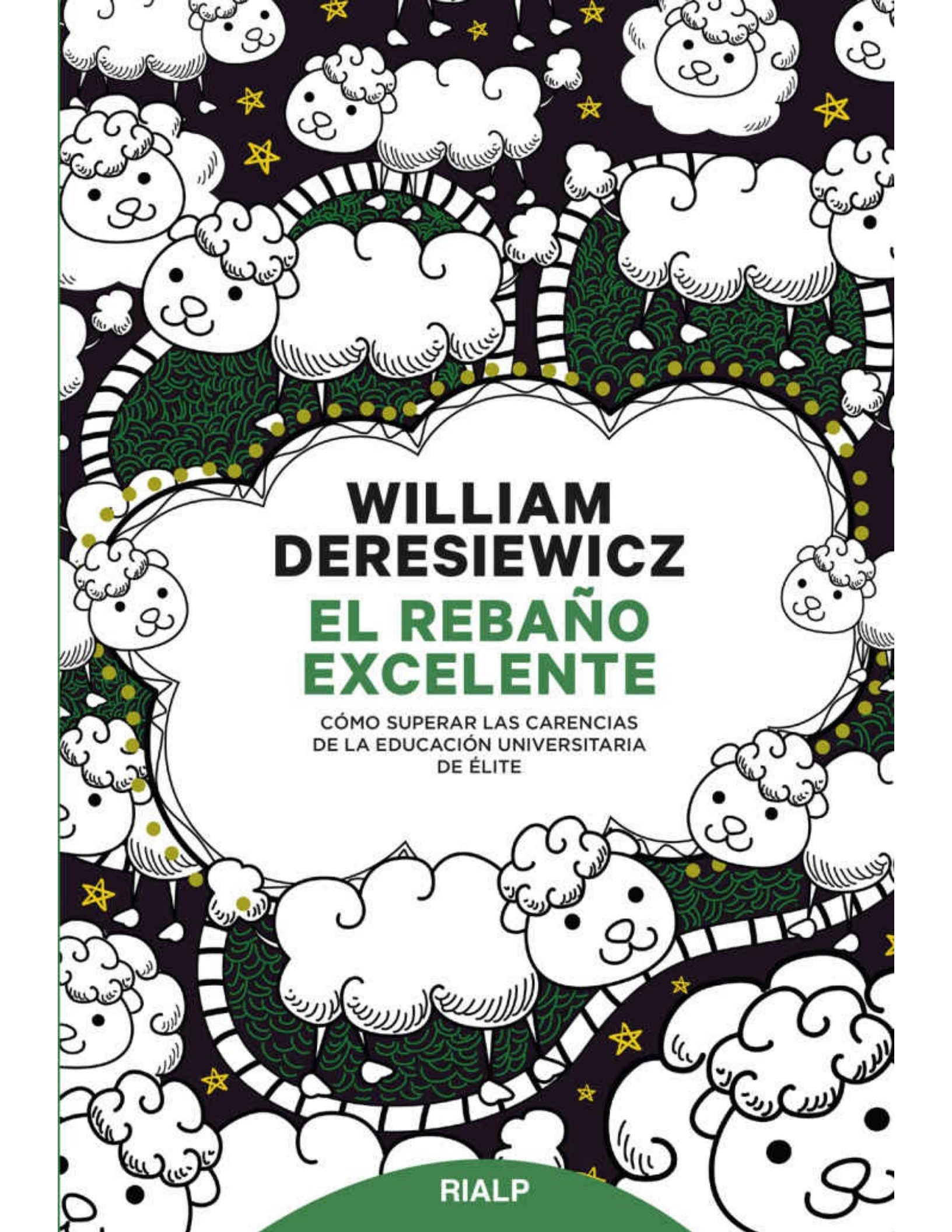




WILLIAM DERESIEWICZ

EL REBAÑO EXCELENTE

CÓMO SUPERAR LAS CARENCIAS
DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
DE ÉLITE

RIALP

WILLIAM DERESIEWICZ

EL REBAÑO EXCELENTE

Cómo superar las carencias de la educación universitaria de
élite

EDICIONES RIALP, S. A.
MADRID

Título original: *Excellent Sheep. The Miseducation of the american elite and the way to a meaningful life*

© 2014 William Deresiewicz, con acuerdo de Free Press, una división de Simon & Schuster, Inc.

© 2019 de la versión española traducida por DAVID CERDÁ

by Ediciones Rialp, S. A.,
Colombia, 63, 8º A - 28016 Madrid
(www.rialp.com)

Realización ePub: produccioneditorial.com

ISBN (versión impresa): 978-84-321-5177-4

ISBN (versión digital): 978-84-321-5178-1

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita reproducir, fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Para mis estudiantes, y como siempre, para Jill

ÍNDICE

PORTADA

PORTADA INTERIOR

CRÉDITOS

DEDICATORIA

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE. EL REBAÑO

1. LOS ESTUDIANTES

2. LA HISTORIA

3. EL ENTRENAMIENTO

4. LAS INSTITUCIONES

SEGUNDA PARTE. UNO MISMO

5. ¿PARA QUÉ SIRVE LA UNIVERSIDAD?

6. INVENTARTE TU VIDA

7. LIDERAZGO

TERCERA PARTE. ESCUELAS

8. GRANDES LIBROS

9. GUÍAS ESPIRITUALES

10. SU GUÍA PARA LOS *RANKINGS*

CUARTA PARTE. SOCIEDAD

11. BIENVENIDO AL CLUB

12. LA AUTODESTRUCCIÓN DE LA MERITOCRACIA HEREDITARIA

AGRADECIMIENTOS

SOBRE EL AUTOR

INTRODUCCIÓN

ESTE LIBRO, EN MUCHOS SENTIDOS, es una carta que envió a mi yo de veinte años. Habla del tipo de cosas que me hubiera gustado que alguien me incitase a pensar cuando iba a la universidad, como, para empezar, qué sentido tenía ser universitario.

Yo era como muchos de los chicos de hoy en día (y como muchos de los chicos de antaño). Iba a clase como un sonámbulo, como un zombi. La universidad era un espacio en blanco. La universidad era «lo siguiente que tocaba hacer». Uno iba a la universidad, estudiaba lo que fuera y de ahí pasaba a la siguiente fase, tal vez algún posgrado. Más adelante aguardaban otros objetivos apenas entendidos: estatus, dinero, llegar a lo más alto; en una palabra, «el éxito». En cuanto a qué universidad escoger, se trataba de fardar, y por supuesto uno escogía el lugar más prestigioso que llegara a admitirle. En cuanto a lo que significaba en sí adquirir una educación y por qué iba alguien a desear tal cosa —cómo podría contribuir a forjar tu carácter, a desarrollar tu independencia intelectual o a que encontrases tu camino en este mundo—, nada de eso estaba sobre la mesa. Como los chicos de hoy, me vi procesado en un sistema que toda la gente a mi alrededor sencillamente daba por sentado.

Ingresé en la universidad en 1981. El sistema estaba entonces en sus comienzos, pero ya era, inconfundiblemente, un sistema, un conjunto de partes firmemente engarzadas. Cuando hablo en este libro de educación de élite, me refiero a instituciones prestigiosas como Harvard o Stanford o Williams, así como al universo mayor de las universidades selectivas de segundo rango, pero también me refiero a todo lo que lleva a ellas y emana de ellas: los institutos privados de alto copete, la creciente industria de tutores y consultores, los cursos preparatorios y los programas de desarrollo; el propio proceso de admisión, una especie de dragón agazapado que custodia las puertas que dan entrada a la edad adulta; las escuelas de posgrado de renombre y las oportunidades de empleo que aguardan a los titulados; y los padres y las comunidades, de clase alta y media-alta, que empujan a sus hijos hacia las fauces de esta maquinaria. En resumidas cuentas, me refiero al sistema completo de nuestra educación de élite.

Lo que este sistema les hace a los chicos y cómo pueden ellos escaparse, lo que le hace a nuestra sociedad y cómo podemos dismantelar esta amenaza: esos son los temas de los que trata este libro. Un día, cuando daba clases en Yale sobre la literatura de la amistad, nos pusimos a hablar sobre la importancia de estar solo. Saber adoptar una postura introspectiva, apuntaba yo, es una precondition esencial para gozar de un mundo

interior, y la precondition esencial para la introspección es la soledad. Mis estudiantes digirieron aquello durante un segundo —introspección, soledad, un mundo interior, cosas sobre las que probablemente nunca se les había pedido antes que reflexionaran—, y entonces uno de ellos dijo, en una especie de despertar de la autoconciencia: «¿De modo que nos está diciendo que la nuestra no es más que, como si dijéramos, una excelencia de rebaño?».

¿En todos los casos? Seguro que no. Pero tras veinticuatro años en la Ivy League —fui a la Universidad de Columbia; me doctoré en la misma institución, y allí fui también profesor asociado durante cinco años, más mi experiencia en Yale— eso era más o menos lo que pensaba sobre ese asunto. El sistema fabrica estudiantes que son listos y talentosos y están motivados, sí, pero también son ansiosos, tímidos y están perdidos, muestran una escasa inquietud intelectual y tienen atrofiado el sentido de propósito: atrapados en una burbuja de privilegios, apuntando sumisamente todos a la misma dirección, estupendos en lo que hacen, pero sin idea alguna de por qué lo hacen. En 2008, cuando salía por la puerta, publiqué un ensayo en el que esbozaba algunas de estas críticas. Titulado «Las desventajas de una educación de élite», el artículo apareció en *American Scholar*, una pequeña publicación literaria trimestral. Con suerte, pensé, conseguiré unos pocos miles de lectores.

En vez de eso, se hizo viral casi desde el momento de su publicación. En unas semanas, había recibido cien mil visitas (y fueron muchos cientos de miles en los meses y años siguientes). Aparentemente, había tocado un nervio. Ya no eran los quejidos de un antiguo profesor. A juzgar por los muchos correos electrónicos que me iban llegando, la inmensa mayoría provenientes de estudiantes y recién graduados, me había hecho eco de un amplio descontento existente entre los jóvenes más destacados de nuestro tiempo: la sensación de que el sistema los estaba estafando al negarles una educación significativa, inoculándoles valores que rechazaban pero que de algún modo no podían superar, y fallándoles a la hora de pertrecharlos para que construyeran su futuro.

Desde entonces he hablado con estudiantes en campus a lo largo y ancho de los Estados Unidos, me he escrito con muchos otros, he respondido a las preguntas de estos jóvenes y he planteado mis propias preguntas, y he leído y escuchado sus historias. Ha sido para mí una educación en sí misma, y este libro es un reflejo de ese diálogo que aún continúa. Se publican muchos libros sobre la educación superior, pero ninguno, hasta donde yo sé, habla a los propios estudiantes, y mucho menos los escucha.

Comienzo el libro discutiendo el propio sistema; un sistema que, por decirlo en pocas palabras, te fuerza a escoger entre aprender y tener éxito. La educación es la vía por la que una sociedad articula sus valores; la vía por la que los transmite. Cuando a menudo me muestro crítico con el tipo de chicos que abunda en las escuelas más selectas, mi crítica se dirige realmente a los adultos que les han hecho ser quienes son, esto es, al resto de nosotros. La segunda parte empieza explicando lo que los estudiantes pueden hacer, como individuos, para escapar a las garras del sistema: para qué debería ser la universidad, cómo encontrar un camino distinto en la vida, qué significa ser un verdadero líder. La tercera parte extiende el argumento, bajando al detalle sobre el

propósito de una formación en humanidades y sobre la necesidad de contar con profesores entregados y clases reducidas. Mi afán no es tanto decir a los jóvenes dónde deben estudiar, sino por qué.

La cuarta parte retoma la cuestión social de más alcance. El sistema tiene el cometido de producir nuestra clase dirigente, la llamada meritocracia, las personas que comandan nuestras instituciones, gobiernos y empresas. ¿Y cómo ha funcionado eso hasta la fecha? A estas alturas parece claro que no muy bien. Lo que les estamos haciendo a nuestros chicos nos lo estamos haciendo en última instancia a nosotros mismos. Ya va siendo hora, a mi juicio, de repensar, reformar y revertir el proyecto de educación de élite en su conjunto.

Una palabra más sobre lo que quiero decir cuando hablo de la élite. No pretendo usar el término como suele hacerse, como un insulto contra los liberales o los intelectuales, sino simplemente como un nombre para aquellos que ocupan los escalones más altos de nuestra sociedad: tanto conservadores como liberales, gente del mundo de los negocios y profesionales libres, clases altas y medias; directivos, triunfadores, toda la cohorte de personas que estudiaron en universidades selectas y actualmente dirigen la sociedad para su propio y exclusivo beneficio. Este libro es también, implícitamente, un retrato de esa clase, a la que evidentemente le ha llegado el momento de abandonar su lugar en el escenario de la historia.

PRIMERA PARTE
EL REBAÑO

1.

LOS ESTUDIANTES

«LOS SUPERHOMBRES», ASÍ LOS HA LLAMADO el escritor James Atlas, los prototipos de estudiantes ultrasobresalientes de las universidades[1] de hoy en día. Un doble grado, un deporte, un instrumento musical, un par de idiomas extranjeros, voluntariados en esquinas apartadas del mundo, y unos cuantos hobbies para completar el cuadro: han dominado todos estos aspectos, y aparentemente sin esfuerzo, con una serena autoconfianza que pasma tanto a sus compañeros como a los adultos. Los estudiantes de élite actuales, dice David Brooks, proyectan un notable nivel de «confort, confianza y competencia». En *Libertad*, la novela de Jonathan Franzen, los chicos de un prestigioso *college* de artes liberales «parecían alegremente competentes en todo».

Esa es la imagen que tenemos de estos envidiables jovencitos, que parecen ser los triunfadores de esa carrera de obstáculos en que hemos convertido la infancia. Pero la realidad —tal y como he podido atestiguarla con mis antiguos alumnos, y tal y como me ha llegado a través de cientos de jóvenes que me han escrito en los últimos años o de estudiantes con los que me he encontrado en los campus de todo el país, y además la he leído en los sitios en los que estos chicos se sinceran— es muy diferente. Quien mire tras la fachada de afable confianza y aparente ajuste perfecto al mundo que los estudiantes de élite de hoy proyectan contemplará a menudo niveles tóxicos de miedo, ansiedad y depresión, de vacío y falta de sentido y soledad. Todos estamos al tanto de lo estresados e hiperpresionados que están los chavales de instituto; ¿por qué asumimos que la cosa mejora una vez llegan a la universidad?

Las pruebas apuntan a lo contrario. Una reciente encuesta de amplio espectro entre los estudiantes universitarios de primer año encontró que los autodiagnósticos que reflejaban bienestar emocional habían caído al nivel más bajo en los veinticinco años en los que se había realizado dicho estudio. En otra encuesta reciente resumida por la American Psychology Association bajo el titular «la crisis en los campus», casi la mitad de los estudiantes universitarios reflejaron sentimientos de desesperación, mientras que casi la tercera parte refirió estar «tan deprimido que me ha costado funcionar durante los últimos doce meses». Los servicios de asesoramiento de las universidades están desbordados. Las tasas de uso de estos servicios han ido en aumento desde mediados de los años noventa, y entre los estudiantes que acuden a ellos la proporción de los que

tienen problemas psicológicos severos prácticamente se ha triplicado, acercándose a la mitad del alumnado. Tras reunir a un equipo de expertos para abordar la salud mental de los estudiantes en 2006, el rector de Stanford escribió que «cada vez vemos más estudiantes que han de luchar con problemas de salud mental que van desde caídas de la autoestima y desórdenes en el desarrollo a la depresión, la ansiedad, los desórdenes alimentarios, la automutilación, la esquizofrenia y las tendencias suicidas». Como me decía por correo el presidente de una universidad, «parece que hay una especie de epidemia de depresión entre la gente joven».

Si acaso, la ya de por sí lamentable situación que se da en los institutos se deteriora en la universidad, puesto que allí los estudiantes se encuentran solos, tratando de negociar con un abrumador y novedoso medio mientras son responsables de tomar decisiones sobre su futuro cuando en su niñez no han podido armarse con las herramientas que les permitan gestionar eso. Son cada día más los que combaten la situación echando mano de los antidepresivos y los ansiolíticos; otros se toman periodos sabáticos, o sueñan con hacerlo. «Si las cosas van a torcerse», dice un estudiante de Pomona, «lo harán en la universidad».

He oído hablar de esta situación desgraciada una y otra vez. De un profesor asociado en Princeton: «El otro día un estudiante que hacía su tesis se desmayó en mi oficina a causa de la presión que le imponía la vida académica». De alguien que estaba en proceso de ser transferido desde Stanford: «Para muchos estudiantes llegar a la cumbre absoluta significa ser consumidos por el sistema. He visto a mis compañeros sacrificar la salud, sus relaciones, la posibilidad de explorar y actividades que no pueden cuantificarse y son esenciales para el desarrollo de sus almas y corazones, y todo por graduarse y tener un determinado currículum». De un estudiante de Yale: «Un amigo mío dio en el clavo: “Puede que esté hecho polvo, pero si no estuviera hecho polvo no estaría en Yale”».

La soledad es uno de los principales factores. «La gente en Yale», afirmaba un antiguo estudiante, «no tiene tiempo para relaciones reales». Otra estudiante me dijo que no tendría tiempo para tener amigos hasta que no bajase un poco el ritmo en los últimos años de la carrera, y que en la actualidad ir a ver una película era una experiencia desconocida. Un artículo reciente publicado en *Harvard Magazine* describía a los estudiantes pasando al lado de sus compañeros de cuarto al ir de actividad en actividad como barcos que se cruzan en la noche. Los chicos saben cómo conectar entre ellos y a menudo se les dan bien las «habilidades interpersonales», pero ambas cosas están lejos de la amistad de veras. La vida romántica también se conduce según el espíritu utilitarista: quedadas o amigos con derecho a roce para calmar la comezón sexual, «pragmáticos matrimonios de universidad», como los denomina Ross Douthat, que proporcionan estabilidad y les permiten poner sus carreras por delante. «Me he posicionado en la universidad de tal manera», decía un estudiante de la Universidad de Pensilvania en un reciente artículo del *New York Times*, «que soy incapaz de tener una relación amorosa significativa, porque siempre estoy ocupado y las personas que me interesan también están siempre ocupadas».

Pero esta tendencia compulsiva a sobresalir de los universitarios de élite de hoy —la sensación de que han de seguir corriendo tanto como puedan— no es lo único que los aleja de forjar la clase de relaciones profundas que podría aliviar su angustia. Aquí se da también algo más insidioso: resistencia a la vulnerabilidad, el miedo a parecer que son los únicos incapaces de soportar la presión. Estamos hablando de jóvenes que han tenido éxito en cuanto se han propuesto, en parte gracias a proyectar esa imagen de confianza de que podrán siempre con todo. Ahora, cuando llegan a la universidad, hay más en juego y la competencia es más fiera. Todos piensan que son los únicos que sufren, de modo que nadie dice nada, y de ese modo sufren todos. Todos se sienten como un fraude; todo el mundo piensa que todos los demás son más listos de lo que verdaderamente son.

Los estudiantes en Stanford hablan del «Síndrome del pato de Stanford»: serenos en la fachada, braceando desesperados a punto de ahogarse en su fuero interno. En una entrada reciente en su página web titulada «Colapso», un estudiante de segundo año del MIT confesaba lo avergonzado e inútil que se sentía y la «abrumadora soledad» que a veces le invadía. La entrada se hizo viral, recabando el reconocimiento y la gratitud de estudiantes de al menos una docena de otras universidades. «Gracias por compartir», decía uno de los comentarios. «Todos nos sentimos así más veces de las que nos gustaría admitir. Gracias por ser lo suficientemente valiente como para ponerlo en palabras». Algunos estudiantes de Pomona, que se vanagloria de ser «la cuarta universidad en términos de felicidad» de Estados Unidos (sea lo que sea que eso signifique), me hablaron de la carga que supone ese sambenito, y del régimen de actividades grupales con las que la universidad trata de reforzarlo; me hablaron de la presión que sienten por tener que satisfacer a la policía de la felicidad proyectando una apariencia de bienestar perfecto.

Aislados de sus compañeros, estos chicos también están separados de sí mismos. Las interminables «pasadas por el aro», que se remontan a la escuela primaria, que constituyen la razón principal por la que accedieron a la universidad de élite —los clubs, bandas musicales, proyectos, equipos, las medias de selectividad, las extraescolares, los fines de semana de refuerzo, las clases particulares, los tutores, la enseñanza en «liderazgo», los voluntariados— no les dejaron ni tiempo ni recursos para averiguar qué querían hacer con sus vidas, o incluso qué esperaban sacar de la universidad. Las cuestiones en torno al propósito o la pasión no estaban en el programa. Cuando alcanzaron el refulgente destino hacia el que su niñez y su adolescencia había apuntado por completo, una vez franquearon las puertas de Amherst o Dartmouth, muchos chicos descubrieron que no tenían ni idea de por qué estaban allí, o de qué era lo siguiente que querían hacer.

Como me contó Lara Galinsky, autora de *Work on Purpose* [*Trabajar con un propósito*], a los jóvenes no se les enseña a prestar atención a aquello con lo que están conectados. «No le puedes decir a un estudiante de Yale “encuentra lo que te apasiona”», me contaba un antiguo estudiante. «La mayoría de nosotros no sabe lo que es eso, y esa es precisamente la razón por la que terminamos en Yale, porque nuestra única pasión es

el éxito». De acuerdo con Harry R. Lewis, antiguo decano del Harvard College, «demasiados estudiantes, tal vez tras uno o dos años utilizando la universidad a modo de cinta transportadora hacia ninguna parte, sufren una crisis, sin tener ni idea de por qué han trabajado tan duro». Una chica de Cornell me resumió su vida de la siguiente forma: «Odiaba todas mis actividades, odiaba todas mis clases, odiaba todo lo que había hecho en el instituto, mi expectativa es que odiaré mi trabajo, y así es como van a transcurrir el resto de mis días».

Si los adultos no están al tanto de esto, es en parte porque están mirando en la dirección equivocada. Obtener sobresalientes ya no significa que todo vaya de maravilla, aunque en su día así fuera. «Tenemos estudiantes que, pase lo que pase en sus vidas, saben cómo sacar esas notas», ha dicho la encargada del servicio religioso judío de Stanford, Patricia Karlin-Neumann. «Es muy importante que nos quitemos la venda que nos impide ver su angustia».

Lo cierto es que estos chicos son muy hábiles a la hora de escondernos sus problemas. Yo mismo estuve poco al tanto, durante mis años en Yale, de lo profunda que era la infelicidad de mis estudiantes. Es solo ahora que ya no tengo posición de autoridad alguna cuando algunos de ellos se han sentido lo suficientemente cómodos como para abrirse y contarme sus miserias. La estudiante que me dijo que no tendría amigos hasta sus últimos años de carrera parecía de lo más sana: divertida, amistosa, «real», sin ser competitiva en grado extremo. Una estudiante brillante, en definitiva. Otra chica, asimismo estupenda, igualmente bien adaptada hasta donde yo sabía, me confesó después que había sido muy infeliz en el instituto, en donde estuvo deprimida o estresada todo el tiempo. Cuando ambas acabaron el instituto —tras años aprendiendo cómo agradar a sus profesores y tutores, por no mencionar la práctica de congraciarse con los padres de sus amigos— estas estudiantes de élite ya se habían convertido en consumadas combatientes en el mundo de los adultos. Educados, complacientes, apacibles y pulcros; de impecables modales, pulido aspecto e intachable vocabulario (y, por cierto, a menudo perfectamente medicados), muchos chicos se han construido una fachada de felices y sanos estudiantes de alto rendimiento.

Ya sería malo si toda esta infelicidad estuviera siendo infligida en pro de un aprendizaje genuino, pero esto está en las antípodas de lo que el sistema actualmente proporciona. A nuestras más prestigiosas universidades les encanta destacar la valía de los estudiantes que aceptan: sus medias en los exámenes de acceso, la proporción de ellos que forma parte del diez por ciento superior de notas en el instituto, el estrecho cedazo de su sistema de admisiones, todas esas cifras que *U.S. News & World Report* nos ha enseñado a adorar. Y no se confunda: los estudiantes de élite de hoy están, en términos puramente académicos, fenomenalmente preparados.

¿Cómo podrían no estarlo, dado lo cuidadosamente que se los ha criado para ello, después de todo el empeño que se ha puesto en su selección y entrenamiento? Son el equivalente académico de los atletas de la selección norteamericana, entrenados y machacados y alimentados desde su más tierna infancia con tal propósito. Sea lo que sea que les pidan, lo harán. Cualquier obstáculo que les interpongas, sabrán saltarlo. Un

amigo que enseña en una universidad puntera pidió en cierta ocasión a su clase que memorizase treinta versos del poeta del siglo XVIII Alexander Pope. Todos y cada uno de los alumnos supieron plasmar los versos, con sus signos de puntuación, sin fallo alguno. Contemplantos al redactar el ejercicio en clase fue, me dijo, algo verdaderamente pasmoso, como ver a purasangres ejercitarse en el hipódromo.

El problema es que a los estudiantes se les ha enseñado que eso es todo lo que significa la educación: hacer tus deberes, obtener las respuestas y ser un as en los exámenes. Nada de lo que han visto en su aprendizaje apunta a la existencia de algo de mayor calado. Han aprendido a «ser estudiantes», no a usar sus cabezas. En cierta ocasión hablaba con alguien que enseña en un campus asociado a una universidad estatal que se quejaba de que sus estudiantes no piensan por sí mismos. Bueno, le dije, los estudiantes de Yale piensan por sí mismos, pero solo porque saben que queremos que lo hagan. Enseñé a muchos chicos estupendos durante mis años en la Ivy League, chicos brillantes, reflexivos y creativos con los que era un placer hablar y con los que aprendí mucho. Pero la mayoría de ellos parecían contentarse con colorear las figuras que su educación había trazado para ellos. Muy pocos consideraban que la universidad era parte de un proyecto más vasto de descubrimiento y desarrollo intelectual, uno que ellos dirigieran y se dirigiera a ellos.

Estoy lejos de ser el único que piensa esto. Una amiga que dio clases en Amherst mencionó a un estudiante que se le acercó para que le ayudase con su escritura, pero solo porque ya había sido admitido en la facultad de Medicina y entonces se sentía libre para *aprender*. De haber sido un estudiante de primer o segundo año, le dijo, no le hubiera dedicado un minuto al asunto. Tengo otro amigo que enseña Bellas Artes en una prestigiosa universidad especializada en la materia. Sus chicos están bien dispuestos a aceptar retos creativos, me dijo, pero solo si eso les sirve para obtener un sobresaliente. «No puedo imaginarme a un estudiante de Yale pasando un fin de semana entero tirado en la cama leyendo poesía o pegado al teclado programando una rompedora aplicación para el iPhone», me dijo un antiguo colega del departamento de ciencias de la información, que asistió a la universidad a finales de los setenta. «Sin embargo, cuando yo era estudiante, la gente hacía cosas así constantemente; el lugar estaba infestado de frikis, y eso formaba parte de lo que hacía que la universidad fuese interesante».

Los estudiantes sencillamente no tienen tiempo para ese tipo de aventuras intelectuales. El frenético ritmo de las actividades extracurriculares se ha extendido hasta ocupar todo el espacio disponible, desplazando esta búsqueda vital del foco de las energías estudiantiles. David Brooks y otros observadores han hablado sobre la muerte de las discusiones acaloradas a horas intempestivas, de la escasez de discusiones intelectuales espontáneas. He escuchado quejas similares de estudiantes de Brown, Penn, Cornell, Pomona y Columbia. «Nunca he sido capaz de explicarme a mí mismo por qué me siento mucho más “listo” —más productivo, más creativo, más interesante (y, lo que es más importante, más interesado) en verano de lo que me siento mientras duran las clases», me escribió un estudiante de último curso de Princeton. Una chica de otra facultad me contó esto sobre su novio de Yale:

Antes de empezar la universidad, se pasaba la mayor parte del tiempo leyendo y escribiendo relatos. Tres años después, se ha vuelto dolorosamente inseguro, preocupándose por cosas que a mis amigos que estudian en la universidad pública les traen sin cuidado, como el estigma de comer solos o si está haciendo el suficiente «*networking*». Solo yo sé que finge saber de libros leyendo por encima el primer y último capítulo de cada libro del que oye hablar, devorando reseñas en vez de hincarle el diente al libro real. Hace esto no porque le falte curiosidad, sino porque un mayor premio social espera a quien es capaz de hablar de libros en vez de leerlos realmente.

Hay excepciones, por supuesto: buscadores, pensadores, «frikis apasionados», chicos que se acercan a la aventura intelectual con el espíritu de un peregrino, personas que insisten, contra toda probabilidad, en intentar obtener una educación de veras. «Yale», me dijo uno de ellos, «no es propicio para los buscadores». Otro me comentó, hablando de una amiga suya que había abandonado la universidad, «Yale le resultaba agobiante para esa parte de ti a la que llamarías alma». Y un tercero apuntó: «Es difícil construir tu alma cuando todo el mundo alrededor está vendiendo la suya».

Mis ejemplos suelen provenir de Yale porque es allí donde enseñé principalmente, pero lo que relato no se circunscribe a dicha institución. Si acaso, me parece que Yale probablemente merece su reputación de ser la mejor entre las universidades de élite en cuanto a cómo nutre la creatividad y la independencia intelectual de sus alumnos. Otros sitios menos profesionalizados, como Penn, Duke o la Universidad de Washington, y lugares con tanta aversión por los intelectuales como Princeton y Dartmouth, son claramente peores. Pero eso es precisamente lo que asusta. Si Yale es la mejor, entonces la mejor está bastante mal.

Con todo, si algo he aprendido en los últimos años es que los estudiantes de élite de hoy no llegan a la universidad como un rebaño de ovejas o un ejército de robots, con unos cuantos intelectuales rebeldes entre ellos sobreviviendo en los márgenes. La mayoría está entre una cosa y la otra: son idealistas y curiosos, como los chicos que les precedieron, están hambrientos de significado y propósito, como los chicos que les precedieron, aunque asolados por demandas psicológicas que son el inevitable producto del proceso por el que tuvieron que pasar para llegar a la universidad.

«Todo sistema educativo», escribió Allan Bloom, «aspira a producir un determinado tipo de ser humano». Crecer como parte de la élite implica aprender a valorarte en función de los signos de éxito que marcan tu progreso en y a través de la élite: los títulos, las notas, los trofeos. Se te alaba por eso; se te premia en consecuencia. Tus padres alardean; tus profesores sacan pecho; tus rivales se mueren de envidia. Finalmente, el mayor premio de todos, aquel que te hace traspasar la frontera de tu adolescencia y te aúpa para que veas el mundo: ser admitido en la universidad de tus sueños. O no tan finalmente, porque el partido, por supuesto, no termina ahí. La universidad, por supuesto, es más de lo mismo. Ahora los nombres mágicos son: Nota Media, la sociedad Phi Beta Kappa, las becas Fullbright, el examen de acceso a la especialidad médica, la facultad de leyes de Harvard, Goldman Sachs. Todas estas palabras componen no solo tu destino, sino tu identidad; no solo tu identidad, sino tu valor. Son lo que tú eres, y lo que vales.

El resultado es lo que podríamos llamar «titulitis». El fin de la vida pasa a ser la acumulación de estrellas doradas. De ahí el extenuante sinfín de actividades extracurriculares, el desprecio del aprendizaje como un fin en sí mismo, la incapacidad para imaginarse haciendo algo que no quepa poner en un CV. De ahí también la sensación de competición constante (si quieres incrementar la participación en una actividad, me dijo un profesor de Stanford, haz que haya que competir para acceder a ella). De ahí la endémica tendencia de los académicos al escaqueo que Douthat describe en *Privilege*, las memorias del tiempo que pasó en Harvard, donde todo el intelecto se pone al servicio no de que el alumno aprenda lo más posible, sino de salir del paso haciendo lo menos posible. Y de ahí que estén tan de moda los dobles grados. Ya no es suficiente con añadir optativas y otros saberes al campo principal de conocimientos que has elegido, deambulando libremente por los diversos campos académicos, haciendo conexiones fortuitas y descubrimientos, del modo en que la educación superior norteamericana estaba diseñada para permitirte crecer (y en esto era única entre los distintos sistemas que hay en el mundo). Debes tener otro título ya, o ¿para qué si no ha sido todo? Una vez me encontré incluso con alguien que tenía un cuádruple grado. Daba la impresión de creer que eso significaba que era muy listo.

La titulitis lleva aparejada una concepción estrecha de la practicidad que entiende la educación solo en términos de utilidad inmediata, una propuesta que marcha, en las facultades más prestigiosas, bajo una sola bandera: la economía. En 1995, la familia de grados en economía era la más popular en tres de las diez mejores universidades según las listas de *U.S. News*. En 2013, era la más grande en al menos ocho de las catorce principales. Entre las que cumplían esta regla, Harvard, Princeton, Penn, Dartmouth y probablemente Columbia y la Universidad de Chicago (no es siempre fácil concluir al respecto debido a los cambios operados en los informes). Era la mayor en cuatro de los diez mayores *colleges* de artes liberales, sitios que se supone que ofrecen otro tipo de educación —Williams, Middlebury, Swarthmore, Carleton y Wellesley—. Era casi igual de popular entre las siguientes diez facultades de cada lista, el resto hasta las veinte mejores; era la principal en seis de cada diez de estas siguientes, y, en total, en veintiséis de las cuarenta que componen la lista combinada. El sesenta y cinco por ciento concentrado en una sola carrera: una convergencia asombrosa.

A un tiempo, y no es coincidencia, las finanzas y la consultoría se han convertido en las carreras más codiciadas. En 2007, casi la mitad de los egresados de Harvard a los que esperaba ya un contrato nada más graduarse fueron a parar a estas dos industrias. Estas cifras amainaron un tanto tras el colapso financiero, pero no demasiado ni por mucho tiempo. En 2010, casi la mitad de los titulados de Harvard todavía terminaban en alguno de estos campos, y lo mismo ocurría con más de la mitad de los de Penn y más de un tercio de los de Cornell, Stanford y el MIT. En 2011, el treinta y seis por ciento de los titulados de Princeton fueron al sector financiero.

En Yale en 2010 solamente fue un cuarto entre ambos campos, pero tal y como lo expresó Marina Keegan al año siguiente, en un ensayo que se hizo viral en la Red, ¿por qué hemos de normalizar ese «solamente»? «En un lugar tan diverso y dispar como

Yale, es muy significativo que una proporción tan grande de personas terminen haciendo lo mismo; algo además tan significativo como sus planes después de postgraduarse». Y aún más significativo resulta, continuaba, teniendo en cuenta que los estudiantes ingresan en la universidad en general sin tener fijadas sus intenciones. «Dirigí un estudio, científico y creíble [...] a principios de esta semana, en el que preguntábamos a los recién ingresados, uno tras otro, qué pensaban hacer tras graduarse. Ni uno solo de ellos dijo que quería ser consultor o dedicarse a la banca de inversiones».

La cuestión, así pues, es por qué ocurre esto. ¿Por qué tantos estudiantes de élite terminan optando por uno de estos dos campos, y qué nos dice eso sobre estas promociones universitarias en su conjunto? La codicia no es la única explicación. Recuérdese que estos chicos han sido condicionados, antes que nada, para pasar por el aro. Eso es lo que les resulta familiar; lo que les hace sentirse seguros; lo que creen que es apropiado. En el instituto, todo el mundo tiene el mismo objetivo, entrar en la universidad más prestigiosa que sea posible, y todos los aros se disponen para que el destino sea ese. Pero una vez que estás en la universidad, ya no hay tantas certezas. Las direcciones se multiplican, y en muchas de las sendas abiertas se extiende la niebla. Como apuntaba Keegan, no se rellenan solicitudes para ser músico. ¿Cómo te conviertes en emprendedor, en político, en guionista? ¿Cómo consigues trabajar en el Departamento de Estado, en Silicon Valley, para el *New York Times*? ¿Cuántas opciones hay ahí afuera de las que no has oído hablar, y cómo va eso de conseguir un trabajo? No es de extrañar que, a medida que el final de la carrera se acerca, muchos estudiantes den vueltas frenéticamente en busca de otro aro por el que pasar.

En cuanto a las opciones, lo que estos chicos han escuchado es que las suyas son ilimitadas. Una vez que te comprometes con algo, sin embargo, eso deja de ser cierto. Un antiguo estudiante me envió, algunos años después de acabar la universidad, un ensayo que había escrito y titulado «La paradoja del potencial». Los estudiantes de Yale, decía, son como las células madre. Pueden convertirse en cualquier cosa, de modo que tratan de retrasar todo lo que pueden el momento en el que han de convertirse justo en algo en concreto. La posibilidad, paradójicamente, se convierte en limitación. «Mis amigos y yo no íbamos a la carrera por una vía con mil ramales, con posibles destinos en todos los lugares del globo», escribía. «Por el contrario, nos movíamos con cautela, en grupos, arrastrándonos por unos pocos senderos trillados para asegurarnos de que en dos o cuatro años pudiéramos ser células madre de nuevo, todavía indiferenciadas, rebosantes aún de potencial».

Esa es precisamente la situación que las firmas de consultoría han aprendido a explotar. Sus reclutadores caen sobre los campus de élite como hordas vikingas. Facilitan la presentación de candidaturas, aunque también dificultan el proceso de selección, lo que es aún mejor. El trabajo queda estupendo en tu currículum, y aceptándolo no estás renunciando a ningún camino distinto, porque puedes seguir haciendo lo que quieras cuando lo dejes. En cuanto al trabajo en sí, se parece mucho a la universidad: análisis riguroso, integración de modalidades dispares de información, comunicación clara y efectiva. Ni siquiera tienes por qué haber estudiado economía: por

lo general estas firmas están encantadas en contratar a graduados en humanidades. Buscan exactamente lo que aquellos mostraron en la universidad: inteligencia, diligencia, energía, aptitudes. Y por supuesto te ofrecen un montón de dinero.

Un antiguo alumno me escribió esto:

El problema real es que los estudiantes de Yale y los de otras universidades similares tienen la impresión de que malgastan su título si aceptan un trabajo que no les paga cien mil dólares anuales durante el primer año o poco después. Creo que las empresas de consultoría en particular apelan a esta fantasía perversa que albergan la mayoría de los estudiantes de la Ivy League de que alguien debe pagarles sencillamente por venir de Yale o Harvard o similares. Todas las razones que he escuchado de mis compañeros para explicar por qué estarán haciendo consultoría el año próximo desembocan en lo mismo: «Porque puedo». Son muy pocos los que tienen el coraje de apartarse de ese esquema.

Y no son solo las compañías de consultoría. Lo mismo cabe decir de la banca de inversión. «Lo que Wall Street averiguó», en palabras de Ezra Klein, «es que las universidades están produciendo un gran número de graduados inteligentísimos y completamente desnortados. Chicos con una gran potencia mental, una ética de trabajo impecable que no tienen ni idea de qué hacer tras acabar la carrera». Lo mismo ocurre con las facultades de Derecho, aunque en tales casos la recompensa financiera suele demorarse algunos años. Y lo mismo cabe decir de Teach For America[2], que es de largo el destino más popular entre los graduados entre las instituciones sin ánimo de lucro: un proceso de selección duro, un camino claro, un procedimiento competitivo para las candidaturas, dedicación parcial, queda genial en el currículum, no limita tus opciones, impresiona (ahí va otra estrella dorada), y siempre puedes ir a Bain o Morgan cuando termines, como de hecho hacen muchos de los que terminan el programa. TFA está a eones de Wall Street, en términos morales, pero el problema primordial, cuando se trata del tipo de opciones que los estudiantes de élite eligen tras la universidad, no es la codicia, sino la inercia. Si el gusto por el dinero es el que termina imponiéndose es en gran medida porque muchos chicos acaban la universidad sin un sentido de propósito interno; en otras palabras, sin saber en qué cosa, más allá del dinero, merece la pena que empleen su tiempo.

Y esto es lo que resulta irónico. A los estudiantes de élite se les dice que pueden ser lo que quieran, pero la mayoría de ellos terminan escogiendo entre unos pocos caminos muy similares. Hay campos que desaparecen de su vista: el clero, el ejército, la política electoral, la enseñanza, incluso la propia academia, en su mayoría, incluyendo la ciencia básica. Es cierto que los jóvenes de hoy parecen estar más comprometidos socialmente, en general, de lo que lo estuvieron muchas generaciones anteriores: son más conscientes del estado del mundo y están más interesados en hacer algo al respecto. También es verdad que manifiestan más inclinaciones creativas y emprendedoras. Pero es igualmente cierto, al menos en las facultades más selectas, que incluso si tales aspiraciones terminan materializándose fuera de la universidad —un enorme «si»—, suelen desarrollarse con la misma concepción estrecha de lo que tiene valor en la vida: opulencia, credenciales y prestigio.

Lo que he visto en Yale lo he seguido viendo en el resto de los campus de este país. Todo el mundo parece extremadamente normal, y todo el mundo se parece mucho. No hay hippies, no hay punks, no hay artistas bohemios, no hay hípsters, ni atuendos homosexuales, ni chicos negros que vistan exóticos *dashikis*. Los frikis no parecen frikis; los chicos a los que les gusta vestir bien adoptan un perfil bajo de elegancia. Todo el mundo va vestido como para poder ser entrevistado en cualquier momento. Me gustaría decirles que son *jóvenes*, que se den una *oportunidad*. Olvídense de la «diversidad». Lo que tenemos aquí es treinta y dos ligeras variantes de un solo sabor. No estoy lamentando que haya pasado la era de las rebeliones estudiantiles; tan solo quiero remarcar que la universidad siempre fue un tiempo de experimentación personal, fuese del tipo que fuese. Ahora los estudiantes parecen converger todos a la misma personalidad, el exitoso profesional de clase media alta, imitando desde ya al adulto que han decidido que quieren ser. «Por más diversidad que exista en las clases de primero de Yale», escribía un antiguo estudiante, «en los últimos cursos queda más bien poca».

Todo el mundo hace lo mismo porque todo el mundo está haciendo lo mismo. Un antiguo estudiante me habló de «la carrera del salmón». Un graduado de la Universidad de Michigan se refirió a «la cinta transportadora». El principio operativo es conocido como «el deseo triangular»: desear algo porque ves que otros lo desean y asumir que tiene que ser valioso. Como explicó Michael Lewis sobre la carrera del salmón de sus tiempos, «había una sensación de seguridad en los números».

La palabra clave es «seguridad». En la base del resto de factores —lo que uno se merece, la falta de un norte, el deseo de no renunciar a más opciones— hay una fuerza que propicia la carrera del salmón: el miedo. Miedo es lo que hay bajo la fachada de logro sereno que los universitarios de élite aprenden a mostrar al mundo; más aún, pánico, una ansiedad que llega a ser incapacitante. Así de extremos son los estándares de admisión ahora, así de fiera es la competencia, hasta el punto de que los chicos que se las arreglan para llegar a las universidades de élite no conocen, por definición, otra cosa que el éxito. La perspectiva de no tener éxito los aterroriza, los desorienta, los derrota. Llevan toda la vida temiendo el fracaso, a menudo y en primer lugar a causa del miedo de sus padres al fracaso. El coste de no estar a la altura, incluso temporalmente, no solo tiene consecuencias prácticas, sino existenciales.

El resultado es una violenta aversión al riesgo. No tienes margen de error, así es que evitas cualquier posibilidad de equivocarte. Esta es una de las razones de que la educación de élite se haya vuelto tan enemiga del aprendizaje. Como ha escrito Harry R. Lewis, antiguo decano de Harvard, nadie quiere probar con una asignatura en la que tal vez no destaque, así es que nadie se aventura a ir más allá de lo que ya conoce y hace muy bien. Experimentar, explorar, descubrir nuevos modos de mirar al mundo y nuevas capacidades escondidas en tu interior: todo esto, que supuestamente es parte de la educación superior, queda relegado en la cuneta. Nadie quiere dejar caer ninguna de las doce bolas con las que hace malabares; nadie quiere quedarse atrás en la carrera de las credenciales. Cuando una estudiante de Pomona me dijo que le encantaría tener la oportunidad de pensar acerca de lo que estaba estudiando, pero que no tenía tiempo para

hacerlo, le pregunté si se había planteado no intentar tener un sobresaliente en todas las asignaturas. Me miró como si le hubiese hecho una proposición indecente.

Es en el último año cuando este entrenamiento en elegir siempre la opción más segura se topa con la necesidad de empezar a tomar decisiones reales sobre tu vida, y cuando esa amplia población de chicos que están en la media comienza a adoptar la forma de un rebaño. Recuérdese lo que decía aquel alumno mío sobre lo difícil que es escoger opciones distintas. Y eso, antes de que empieces a ver cómo todo el mundo toma *las mismas* opciones. Son muchos los chicos que me han hablado de cómo en estos cursos finales les presionaban sus compañeros —*sus compañeros*— para que explicasen cualquier opción de vida diferente que escogieran. Te hacen sentir como si estuvieras loco, me contaban: loco por renunciar a lo seguro, loco por imaginar incluso que tenías derecho a hacer tal cosa.

Ni siquiera tras obtener el título cambia el asunto. Aunque algunos chicos se deciden y no miran más atrás —para bien o para mal, hayan elegido por convicción o por desesperación—, muchos continúan luchando con los mismos sentimientos y presiones. He visto a estudiantes ir dando tumbos durante años, como es el caso de muchos estudiantes brillantes hoy en día, reticentes a entregarse a una actividad que no les llega a apasionar, pero sin saber todavía qué es lo que verdaderamente les apasionaba. Uno de ellos me dijo que no solo seguía enzarzado con el miedo y la ansiedad, sino también con la ambición: y no precisamente en virtud de un genuino deseo de excelencia, sino con la sensación de ser un fracasado si no se siguen amasando acreditaciones de primera, la necesidad de seguir haciendo cuantas más cosas prestigiosas se pueda; y la sempiterna conciencia, el peso sobre los hombros de todas las cosas prestigiosas que tus compañeros de clase están haciendo.

Otro estudiante entró a trabajar hace unos años en una empresa de consultoría. Solía buscarme cuando volvía al campus para realizar alguna acción de reclutamiento. Cada vez que nos veíamos me contaba que quería dejarlo y hacer en cambio alguna otra cosa más creativa, significativa, pero no sabía cómo, ya no, porque no podía concebir renunciar a un estilo de vida al que se había acostumbrado. En otras palabras —es algo que he escuchado repetidamente—: se había vuelto adicto al dinero.

Otro de los recién graduados, un talentoso escritor que se ha mantenido fiel a lo suyo y a quien nunca le importó la carrera del dinero y el estatus, me escribió esto:

Cada día he de luchar contra la tentación de lanzarme hacia una ambiciosa carrera y pasarme los próximos quince años tratando de escalar posiciones. Si no lo hago es porque mi estómago me dice desde las profundidades que no es lo que tengo que hacer. Si me convirtiera en editor senior en el *New Yorker* sin recorrer antes una intrincada e interesante ruta, sé que estaría insatisfecho. Así y todo, la mayoría de los días me siento bombardeado por pequeñas cápsulas de culpa, momentos que explotan y me atrapan como bajo una red. Tengo que encontrar el modo de escapar a estas tentaciones. Me cuesta pensar cuando estoy bajo sus efectos, y no digamos escribir. Sé que esta clase de ambición ha afligido a otras personas de Yale, aunque a mí nunca me había pasado hasta ahora.

Hay que decir que este «dilema de las élites» no es privativo de los Estados Unidos. El sistema es global y en muchos sentidos está interconectado. En torno a uno de cada diez

estudiantes de las universidades norteamericanas más prestigiosas proviene actualmente del extranjero. Nuestros estándares de admisión se han expandido por el mundo; ahora hay chicos de Shanghái, Seúl y Mumbai pasando por nuestros aros. He tenido la ocasión de hablar y escribirme con personas de Canadá, el Reino Unido y especialmente del sur y el este de Asia: India, Singapur, China, Corea del Sur, Filipinas, Japón. «Quiero darle las gracias por haber escrito el más perfecto veredicto condenatorio sobre la educación moderna», me escribió uno de ellos. «Estoy en una facultad de Medicina aquí en Canadá y lo que usted dijo es aplicable más allá de la Ivy League». «También nosotros tenemos nuestra Ivy League en la India», me dijo otro. «Los llamamos Indian Institutes of Technology (IIT) e Indian Institutes of Management (IIM). Doy fe de que todo lo que ha referido está ocurriendo en la práctica».

Cuando no se los aborda, estos asuntos terminan llevando al tipo de crisis de madurez que es típica en las personas sobresalientes. William R. Fitzsimmons, decano de admisiones de Harvard desde hace muchos años, lo ha expuesto de este modo:

Resulta común encontrarse con los estudiantes más exitosos, los que se han llevado todos los «premios», dando un paso atrás y preguntándose si todo el asunto mereció la pena. Son profesionales que al llegar a la treintena o la cuarentena —médicos, abogados, académicos, directivos y otros— a veces dan la impresión de ser aturdidos supervivientes de algún desconcertante campo militar de entrenamiento. Algunos dicen que terminaron haciendo lo que hacen para satisfacer las expectativas de algún otro, o que simplemente se volcaron en ello sin pararse a pensar si realmente les gustaba lo que hacían. A menudo hablan de lo mucho que echan de menos su juventud, el no haber vivido nunca en el presente, siempre persiguiendo algún objetivo impreciso.

¿Para qué sirve entonces todo esto? Nuestro reluciente sistema de educación superior de élite: los estudiantes se matan por entrar en él, los padres se matan para poder pagarlo, lo hacen siempre por las puertas que abre. Pero ¿qué hay de todas las puertas que cierra, no por ninguna razón práctica, sino por el modo en que te ahoga con las expectativas? ¿Cómo puedo hacerme profesor, sacerdote o carpintero? ¿No es verdad que eso sería tirar a la basura mi educación de lujo? ¿Qué pensarían entonces mis padres? ¿Qué pensarían mis amigos? ¿Cómo iba a poder juntarme con mis antiguos compañeros de clase veinte años después, siendo todos ellos doctores y gente importante de Nueva York? Y la cuestión que late al fondo de todo esto: ¿no sería un destino por debajo de mis talentos? Así es como todo un mundo de posibilidades se cierra, y te pierdes aquello para lo que realmente te sientes llamado.

Esto es, si es que tienes alguna idea de cuál es tu vocación. «No le puedes decir a un estudiante de Yale “encuentra lo que te apasiona”. La mayoría de nosotros no sabe qué es eso». La verdad es que es razonable decir, como dicen muchos estudiantes, que siempre puedes ir a Wall Street y hacer mucho dinero si no tienes nada mejor que hacer. Lo que no es razonable es que hayamos construido un sistema educativo que produce gente competente y de gran inteligencia de veintidós años que no tiene ni idea de qué hacer con sus vidas; personas sin sentido alguno del propósito y, lo que es peor, que no entienden de qué modo podrían encontrar uno. Seres humanos capaces de seguir un sendero determinado, pero carentes de imaginación —o del coraje o de la libertad interior necesaria— para inventarse uno propio.

[1] El sistema de educación superior norteamericano es distinto al español, estableciendo una distinción entre «College» y «University» y entre «undergraduates» y «graduates» (siendo *college* y *undergraduate* las denominaciones correspondientes a los primeros años). Tales diferencias, no obstante, no afectan en modo alguno al contenido y las conclusiones de este libro, y por lo tanto han sido obviadas en casi todos los casos, para hacer más fluido y accesible el texto al lector en nuestra lengua. La excepción será el *college* de artes liberales, institución sin parangón en nuestro entorno (de menor tamaño, suelen durar dos años, y ser instituciones residenciales), que tiene una importancia sustantiva en el texto (N. del t.)

[2] Organización sin ánimo de lucro que emplea a recién egresados durante un par de años para que enseñen en escuelas desfavorecidas, comprometiéndose con la igualdad educativa (N. del t.)

2. LA HISTORIA

¿CÓMO HEMOS LLEGADO A ESTE EXTREMO? ¿Cómo actúa el sistema de admisiones, ese punto sobre el que pivota el sistema en su conjunto —sombra que se cierne sobre la niñez y la adolescencia y sigue en la universidad y en la carrera profesional, conformando la manera en que los chicos se crían y luego las personas en las que se convierten—? ¿Cómo asumió su presente forma? No es un fenómeno de los últimos diez o quince años. La diferencia entre los estudiantes de élite de hoy y los de hace veinte o cuarenta años, a pesar de lo que muchos quieren creer, es solo de grado. Si queremos entender de dónde proviene el sistema —esto es, de dónde provenimos *nosotros*, porque a estas alturas la mayoría de la clase profesional norteamericana ha pasado por ahí, la mayoría de su clase media y alta, la mayoría de su clase dirigente, la gente que dirige nuestro gobierno, nuestra economía, nuestra cultura y nuestras instituciones—, hemos de empezar por el principio.

En realidad, hemos de remontarnos hasta antes del principio, a la Edad de Oro, las últimas décadas del siglo XIX. En contraste con la creencia popular, las universidades de la Ivy League no siempre fueron el caladero de los niños ricos en que luego se convirtieron. Antes de la Guerra Civil eran instituciones locales y relativamente pequeñas. Los pocos jóvenes que asistían eran ciertamente hijos de caballeros, y ellos mismos caballeros en ciernes, pero muchos de los hijos de los ricos no estaban interesados en la universidad, y, además, en una sociedad ampliamente agrícola que todavía estaba fragmentada en economías regionales, tampoco es que abundasen los niños ricos.

Tras la guerra, como leemos en el estudio clásico de E. Digby Baltzell, *The Protestant Establishment*, las cosas empezaron a cambiar. La industrialización entró con fuerza en escena, creando nuevas fortunas y una nueva plutocracia. El ferrocarril cosió la nación, urdiendo una sola economía. Las viejas élites regionales cobraron conciencia de sí mismas y se convirtieron en una élite nacional, dando decididos pasos para reforzar su identidad de clase. El dinero de los nuevos ricos quiso socializarse y recubrirse de elegancia; fue empleado para erigir muros de defensa contra los nuevos desarraigados, muchos de ellos católicos y judíos que afluían a las ciudades procedentes del sur y el este de Europa. El antisemitismo y el anticatolicismo arraigaron fuertemente entre las clases

altas. La casta a la que Baltzell popularizó para siempre con la denominación «WASP», los blancos, anglosajones y protestantes —otro fenómeno que consideramos eterno, cuando data realmente de este periodo— comenzó a cristalizar. Lo de ser «anglosajones» era parte esencial del asunto: la aristocracia inglesa, contra la que la nación se había rebelado un siglo antes en nombre de la igualdad, se convirtió en el modelo de una nueva aristocracia, esta vez norteamericana.

Los WASP crearon toda una serie de instituciones para ellos. Complejos residenciales exclusivos como Bar Harbor en Newport ya estaban en pie en 1880. El primer club de campo fue fundado en 1882. Groton, que no fue la primera escuela preparatoria de Nueva Inglaterra, sino la primera que se estableció emulando a sus homólogas privadas inglesas, abrió sus puertas en 1884. *The Social Register*[1] empezó a publicarse en 1887. La sociedad Hijas de la Revolución Estadounidense[2] fue fundada en 1890. Pronto la aristocracia estaba abandonando las ciudades por nuevos enclaves suburbanos como Philadelphia Main Line. A ello le siguió el movimiento Country Day School[3], una institución que la aristocracia WASP no creó, pero transformó.

Fue entonces cuando Harvard, Yale y Princeton asumieron su legendario carácter pudiente: la Harvard de la «Costa Dorada» de las residencias universitarias privadas; la Yale de *Stover at Yale*, la famosa novela de campus de aquella época; la Princeton de F. Scott Fitzgerald (que aburguesó su nombre a raíz de su paso por la universidad de New Jersey en 1896). Las universidades de élite, en las que todos esos jóvenes podían mezclarse con sus iguales provenientes de todas las localidades del país, desempeñaron un papel crucial para inculcar comportamientos, establecer conexiones y expedir títulos de membresía de la clase dirigente. A medida que las universidades trataban de persuadir a un nuevo tipo de clientes desplegando una imagen libresca, las actividades extracurriculares —especialmente las atléticas, y muy especialmente el «preponderante» deporte del fútbol americano, que fue inventado en su forma actual en las facultades de élite precisamente en este periodo— empezaron a asumir un papel central en la vida del campus. El negocio iba viento en popa: Harvard creció desde el centenar de estudiantes por año en la década de 1860 a más de seiscientos en 1904. No era sitio para académicos, pero ¿a quién le importaba? Las fiestas, las novatadas y la fanfarronería proliferaban, y la vida social era lo más relevante. Las Tres Grandes, como se las bautizó en 1880, se convirtieron en «instituciones icónicas», en palabras de Jerome Karabel, pasando a ser referentes para el resto de los campus del país.

Pero pronto surgieron los problemas, como Karabel explica en *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton* [Los elegidos. La historia oculta de las admisiones y las exclusiones en Harvard, Yale y Princeton]. Las admisiones se basaban en los exámenes de acceso. De un lado, los chicos que provenían de las canteras de estas universidades entraban casi siempre, lo hicieran como lo hicieran (de los 405 estudiantes de Groton que solicitaron entrar en Harvard entre 1906 y 1932, solo tres se quedaron fuera). De otro, a causa de que las asignaturas universitarias, en concreto el griego y el latín, no se enseñaban en los institutos públicos, la mayoría de los estudiantes de estos institutos —y tampoco había

tantos, para empezar— quedaban automáticamente excluidos. Se preservó el tono social, pero los estándares académicos se desplomaron. En 1916, las Tres Grandes ya habían renunciado a sus requisitos en materia de lenguas clásicas. La admisión de egresados de institutos públicos aumentó, pero los institutos públicos, especialmente en las grandes ciudades, tenían cada vez más chicos judíos. Columbia, a modo de ejemplo, bajó su proporción de estudiantes judíos casi a la mitad en dos años, desde un inicial cuarenta por ciento, no sin antes experimentar un permanente éxodo de familias de clase alta.

Las Tres Grandes no dejarían que eso les pasase a ellas. Se desarrolló un nuevo conjunto de criterios de admisión con la intención de contener la ola semítica asegurando que ingresaba «el tipo adecuado» de estudiantes: cartas de recomendación, entrevistas previas, preferencia por los deportistas y los «líderes», tratamiento especial para los hijos de antiguos alumnos (es decir, «acceso hereditario»), énfasis en la distribución geográfica, y la devaluación de la pura capacidad académica. Mejor protestantes del Medio Oeste, aunque no fuesen unas hachas, que «empollones» de Brooklyn. Princeton empezó a pedir a los solicitantes que enviaran una foto, porque por el nombre no siempre era fácil detectarlos. El «carácter» se convirtió en el ideal explícito: las formas, el aspecto, el tono, ser un «hombre de Yale» venía en definitiva marcado por tu escuela de procedencia, una selección reforzada por un nuevo proceso de evaluación (y las oficinas de admisión que hubieron de crearse para llevarlo a cabo).

Este sistema persistió, en su mayoría intacto, hasta los años sesenta. Las Tres Grandes continuaron estando dominadas por los egresados de las escuelas preparatorias; la mayoría de sus estudiantes seguían viniendo de familias adineradas; las cuotas no oficiales siguieron manteniendo bajo control el número de judíos; la cultura de los viejos camaradas, los fuertes apretones de mano y la cantera de institutos seguía su curso. Incluso en 1950 Harvard solo recibía trece solicitudes por cada diez vacantes, mientras Yale tenía una tasa de aceptación del cuarenta y seis por ciento. Sabías si serías bienvenido, y si sabías que no, ni te molestabas en presentar tu candidatura.

Pero ya en la década de los treinta empezaron a juntarse fuerzas que llegarían a destruir la vieja manera de hacer las cosas. James B. Conant, recién instalado como presidente de Harvard, empezó a dar los pasos necesarios para elevar los estándares académicos, incrementar los accesos y remontarse a las fuentes del talento de la nación. Para identificar a los jóvenes más brillantes que completarían, eso estaba claro, la clientela que la facultad tenía por aquel entonces, echó mano de una prueba «psicométrica» recientemente desarrollada: el SAT. Conant era un reformista, no un revolucionario. El cambio fue incremental durante las tres décadas subsiguientes. Las puntuaciones SAT medias en las universidades de élite antes de la Segunda Guerra Mundial estaban en torno a 500, justo en la mediana de la distribución; a principios de 1960 habían aumentado a 625.

La revolución llegó a Yale aquella década con Kingman Brewster. Como Conant, Brewster reconoció que si la élite estadounidense quería conservar su posición (y el país que lideraba, su preeminencia) tenía que hacerse accesible a los grupos sociales pujantes, y que, aunque solo fuese en interés propio, las universidades que preparaban a la élite

tendrían que dar un paso al frente. Estaban produciéndose cambios en la sociedad norteamericana que las Tres Grandes ya no podían ignorar. Apenas dos años después de asumir la presidencia de la universidad en 1963, Brewster había elevado el listón académico a la supremacía entre los sistemas de admisión, había dado de lado el ideal del hombre armoniosamente constituido en favor del «especialista brillante», había reducido la preferencia por los deportistas y los herederos, había eliminado el examen de características físicas que había formado parte de los criterios de acceso, había terminado con la relación incestuosa de la universidad con los institutos que hacían las veces de cantera y había acabado con la cuota para los judíos, instituyendo admisiones que no comportaban criterios económicos. La acción afirmativa fue introducida en los últimos años de esa década. En 1969, la universidad se hizo mixta.

Brewster había demolido el antiguo sistema de un solo soplido. Los antiguos alumnos consiguieron forzarle a revertir algunas de sus reformas, particularmente la referida a los deportistas y los herederos, pero ya se había traspasado un punto sin retorno. 1965, el año de la revolución de Brewster —más o menos el año en que los *baby boomers*^[4] empezaron a llegar al campus—, puede considerarse el punto de giro en cuanto a las admisiones universitarias, entre el modelo de la antigua aristocracia y la nueva meritocracia; entre la casta —el «carácter»— y las conexiones con las calificaciones y los títulos.

Y este es el origen del sistema que aún tenemos hoy en día. Con todo, no es que sea tan distinto del que había en los viejos tiempos. Olvídense de la preferencia por los deportistas, los herederos y similares. Brewster y el resto de quienes siguieron sus pasos en otras instituciones norteamericanas consiguieron expandir el acceso en una escala monumental, pero no llegaron realmente a descartar los antiguos criterios en su mayor parte: simplemente los complementaron. No pedimos a los candidatos que hagan algo distinto en nuestros días; les pedimos que hagan casi lo mismo de siempre, y además muchas otras cosas.

Pensemos en lo que les exigimos hoy a los chicos, si es que quieren ser admitidos en las universidades de élite. Queremos que sean, si no verdaderos atletas, deportistas de alto rendimiento, sí al menos deportistas a secas, en el viejo sentido, gente que demuestre ciertas capacidades y cierta gracia, una demanda que ellos satisfacen, en algunos casos, jugando a juegos que derivan de la tradición de las escuelas preparatorias (salto de vallas, regatas) y que no existen ya en otros ámbitos de la vida norteamericana. Queremos que desarrollen una medida de habilidad artística, que se impliquen en esa clase de autocultivo característico de los ideales de las clases altas, con sus recursos de ocio y cultura. Queremos que sean sociables —o como la gente suele decir en los Estados Unidos, *clubbable*—, así es que todavía tenemos entrevistas y cartas de recomendación. Queremos que demuestren un compromiso con el «servicio a la comunidad», que no es otra cosa que un eco moderno del viejo concepto *noblesse oblige* —«la nobleza obliga»—, y generalmente con el mismo espíritu benigno y condescendiente. Y queremos que sean «líderes». No basta, digamos, con que participen activamente en el gobierno estudiantil; queremos que sean delegados de clase,

presidentes del club de teatro o capitanes del equipo de beisbol. Tienen que pasar, en otras palabras, por un entrenamiento preciso como oligarcas, exactamente igual que los chavales de los institutos privados de hace un siglo.

Nosotros, por nuestra parte, a un sistema de admisiones diseñado para seleccionar perfiles de la clase alta, los requisitos de Brewster, hemos añadido nuestras propias exigencias de excelencia académica. Hoy tenemos un arsenal de instrumentos para esto, SAT, cursos AP, nota media GPA, National Merit, etcétera. Ahora nuestros chicos tienen que combinar las cualidades de la vieja aristocracia con las de la moderna tecnocracia. No es de extrañar que estén tan ocupados, tan frenéticos.

Lo único que ha cambiado desde mediados de los años sesenta es que todo ha ido inexorablemente a peor: las tasas de admisión se han reducido, las expectativas han aumentado, la competencia se ha extremado, la presión sobre los estudiantes se ha desbocado. Una vez que la pistola de la meritocracia fue disparada, todo el mundo se puso a correr. Ya en 1968, las tasas de aceptación en Harvard, Yale y Princeton habían caído un veinte por ciento. En 1974, de acuerdo con Nicholas Lemann (*The Big Test [El gran examen]*), ya se había desarrollado «toda una cultura de la obsesión» con las puntuaciones SAT en los institutos norteamericanos (algo que recuerdo bien por las conversaciones con mi hermano mayor, que se adentraba en el sistema exactamente por entonces). Cuando esa expansiva generación llegó a las universidades en los setenta la presión se intensificó, pues cuantas más personas acababan el instituto, más imperativo resultaba distinguirse de los demás accediendo a una facultad de relumbrón.

Para finales de esa década, dice Lemann, las familias pudientes ya se habían puesto a desafiar al sistema con tutores SAT, «asesores» para las redacciones a incluir en las solicitudes (es decir, escritores a sueldo), estratégicas donaciones de antiguos alumnos y otras tácticas similares. Las universidades ya estaban dejando caer que les gustaría que hubiese tantos cursos AP[5] en los institutos como fuera posible; y si querías estar listo para los APs en los últimos años, tenías que ir preparándote anteriormente. Cuando los *baby boomers* desaparecieron del sistema, en los ochenta, las universidades empezaron a reclutar a posibles candidatos más intensamente. La desregulación de las industrias aeronáuticas y de telecomunicaciones ayudó a que el mercado de la educación superior fuese plenamente nacional, puesto que pasó a ser más barato mandar a tus hijos a la otra punta del país y comunicarte con ellos una vez estuvieran allí. Los programas de admisión previa, que conllevaban que los chicos estudiaran en determinados centros, ganaron aún más importancia como vía para que ciertas universidades se impusieran a sus rivales.

Y entonces se produjo el seísmo: *U.S. News & World Report*, hasta entonces solo el tercero de los semanarios, empezó a publicar sus *rankings* de universidades en 1983. Ya hacía tiempo que las estadísticas de admisiones eran consideradas una medida de prestigio institucional, pero ahora había un solo conjunto de cifras que abarcaba a todas las facultades del país, y un solo número definía el estatus de cada institución. Ya en 1987 hubo una delegación de presidentes universitarios que pidió a la revista que dejase de hacer aquello, pero era tarde, porque resultaba demasiado rentable. Se desató la

locura. En esa década se produjo la explosión de la industria de las admisiones: preparadores para los exámenes, tutores, libros, consultores. La escritora Caitlin Flanagan menciona un texto llamado *Cómo entrar en una facultad de la Ivy League* (1985) como el primero de estas características. Según Tom Wolfe, «la pandemia conocida como *universidadmanía*» empezó «a mostrar su virulencia» en 1988.

No importa cuál fuese la fecha exacta. Una u otra. Tómese cualquier momento del último medio siglo: todo empeora a partir de ese punto respecto a lo que había antes. En las últimas dos décadas, el sistema de admisiones ha pasado de nacional a global. El declive de la población en edad universitaria finalizó en 1997, y un decenio después ya se había recuperado a los niveles de siempre. Las facultades están más inclinadas que nunca a engordar sus estadísticas de admisión, usando agresivas prácticas de mercado para dopar su cifra de solicitantes, muchos de los cuáles saben que nunca serán admitidos (la llamada «estrategia de atracción para el rechazo»), reduciendo así su índice de aceptación. No es solo una cuestión de estatus: las universidades, como otros negocios, piden créditos, y las agencias de calificación de crédito toman en cuenta las estadísticas de admisión. Como los beneficios empresariales, se espera que los números mejoren año tras año.

Más crucial tal vez, para ese sentimiento de que las dos últimas décadas representan algo nuevo, es el hecho de que estamos actualmente en la segunda generación. Los padres de los chicos que han pasado por este sistema desde principios de los años noventa son a su vez ellos mismos productos del sistema. La gente que envió a sus hijos a universidades de élite en los setenta y los ochenta tenían muchas más probabilidades de haber acudido a instituciones menos prestigiosas, a menudo universidades públicas, o incluso de no haber sido universitarios. Lo que tenemos ahora es una cohorte de profesionales meritocráticos para los que resulta inconcebible otro tipo de vida. Lo que en su día fue una oportunidad se ha convertido en una necesidad. Ya solo hay una definición de felicidad, y solo hay un modo de acceder a ella.

Desde 1992, las tasas de admisión han caído en más de un tercio en diecisiete de los veinte principales *colleges* de artes liberales, y más de la mitad en dieciocho de las primeras veinte universidades. Han caído del sesenta y cinco al doce por ciento en Vanderbilt, del cuarenta y cinco al ocho por ciento en la Universidad de Chicago, y del treinta y dos al siete por ciento en Columbia. Las solicitudes previas crecieron un veintitrés por ciento en Duke solo en 2011, tras crecer un catorce por ciento el año antes. En 2014, Harvard, Stanford y Columbia, que admiten cada una de ellas a menos de dos mil trescientos estudiantes, recibieron más de treinta y dos mil solicitudes cada una, casi un cincuenta por ciento más de las que recibían solo siete años antes.

Si quienes fuimos a la universidad en los setenta y los ochenta ya no reconocemos el proceso de admisiones —si los estudiantes de élite de hoy nos parecen algo así como una especie alienígena, superhéroes, tal vez, o una nueva raza de hámsteres biónicos— es solo porque la lógica del sistema que se instauró en los sesenta, cuando la refinada intolerancia del amiguismo dio paso a una guerra igualitaria de todos contra todos, hace mucho que tomó una deriva bien distinta. Cuando yo acabé el instituto en 1981, los

chicos que accedían a las mejores universidades habían completado unos tres cursos AP y habían desarrollado también unas tres actividades extracurriculares. Las cifras hoy en día se parecen más a siete u ocho de los primeros y nueve o diez de las segundas. Cuando era miembro del comité de admisiones de Yale en 2008 (los miembros de la facultad iban rotando para un solo día), los chicos que tenían cinco o seis ítems en su lista de extracurriculares —los llamados «vaciles» en la jerga de las admisiones, era lo primero que el encargado mencionaba al presentar un caso— ya tenían problemas, porque con eso no bastaba. En *Privilege*, Ross Douthat menciona a un compañero que atesoraba doce, «el típico currículum ganador de una plaza en Harvard». Una vez tuve un asistente de primer año que acumulaba once cursos AP.

Nada de esto, debo decir, es culpa de los servicios de admisiones, que actúan siguiendo consignas que vienen de arriba. Durante mi estancia en el comité, quedé muy impresionado por este personal del servicio de admisiones, que no solo ha de abrirse paso entre miles de ficheros durante los largos meses de invierno, sino que además lo sabe todo de las áreas geográficas bajo su responsabilidad. Ese día abordábamos el este de Pennsylvania en mi comité —la Filadelfia suburbana, básicamente— y la persona que estaba a cargo, un recién entrado que debía estar en la treintena, conocía con un grado de detalle pasmoso no solo los institutos y los consultores-guía, con los que había establecido relaciones en sus incontables viajes de reclutamiento, sino también a los entrevistadores de antiguos alumnos y a profesores de la zona.

Era primavera; las admisiones previas ya se habían completado. A los candidatos, cada uno de ellos representado por una larga ristra de cifras y códigos (puntuaciones SAT, nota media GPA, posición de su expediente en la clase, puntuaciones generadas a partir de las cartas de recomendación, anotaciones especiales para los deportistas, relación con antiguos alumnos, puntos por diversidad, etcétera), se les había asignado un solo número acumulativo entre 1 y 4. Los unos ya habían sido todos admitidos; cuando pedí que me enseñaran un ejemplo durante la pausa para el almuerzo, me mostraron al ganador de la Intel Science Talent Search, antiguamente conocida como Westinghouse. Los treses y los cuatros, que constituían en su conjunto unos tres cuartos de la muestra, solo podían entrar bajo condiciones especiales; por ser deportistas entre los mejores del país o por ser «DevA», un solicitante con la máxima puntuación en casos de «desarrollo» (esto es, hijos de donantes multimillonarios, que son admitidos casi bajo cualquier circunstancia). Por entonces tocaba el turno de cribar los doses. En seis horas de trabajo en el comité, se nos presentaron entre cien y ciento veinticinco casos, es decir, tres-cuatro minutos por solicitante, para conceder diez-quince admisiones de un lote total aproximado de cuarenta para esa región.

El joven responsable presentaba cada caso, ra-ta-ta-tá, en una electrizante jerga de admisiones que yo tenía que pillar al vuelo. «Chequeado top»: las categorías superiores habían sido todas verificadas. «Buen rig»: el candidato muestra un buen nivel de rigor académico. «Ed Nivel 1»: los padres tienen un nivel educativo no superior al graduado escolar, lo cual apuntaba a un caso especialmente difícil. «Lacrosse #3»: el tercero en la lista de favoritos del entrenador. «MUSD»: un músico en la más alta categoría de las

promesas que apunta a una carrera profesional. «T1»: primera carta de recomendación. «E1»: primer ensayo-redacción. «TX»: carta de recomendación extraordinaria. «SR»: asistido por un consejero-tutor. Escuchábamos, hacíamos preguntas, nos parábamos en una o dos cartas, y tras ello votábamos (tres miembros del servicio de admisiones, un miembro del equipo del decano y yo, que más bien me atenía a lo que decían los profesionales). Se disponían unos boles enormes de comida basura en los laterales de la sala para mantener nuestros niveles de energía. El decano de admisiones, que era clavado a Ben Stein[6], y que podía hacer malabarismos con una carpeta de solicitudes, parecía subsistir a base de Doritos.

Con tantos candidatos sobresalientes entre los que escoger, andábamos en busca de chicos con algo especial, «CPs» —Cualidades Personales— que dejaran entrever las cartas o sus redacciones. Los chicos que solo tenían notas y currículum solían ser rechazados: «falta chispa», «no es jugador de equipo», «se queda a medio camino para lo que buscamos». Un joven que había acumulado una cantidad absurda de extracurriculares y había remitido hasta ocho cartas de recomendación fue considerado «demasiado intenso». Por otro lado, las notas y el currículum eran elementos indispensables. Me comentaron en la sesión orientativa de la mañana que los candidatos exitosos podían ser «redondos» o «puntiagudos» —sobresalientes de algún modo particular—, pero que, si eran de los segundos, tenían que ser de veras puntiagudos: un músico cuya grabación hubiese impresionado al departamento de música, un científico que ya hubiese ganado algún premio nacional.

Así pues, casi todos los que entraran tendrían que ser «redondos», pero eso significa algo muy distinto a lo que significaba en tiempos de Dink Stover. El viejo ideal, el chico de la escuela preparatoria, se vio desplazado por los brillantes especialistas de Brewster. Ahora las universidades tratan de reunir una *clase* redonda juntando a una variedad de «buenos estudiantes asimétricos»: un incipiente periodista, un astrónomo en ciernes, un futuro diplomático, un mago del lenguaje. Esas diez actividades extracurriculares desarrolladas por el típico estudiante que es admitido no irán en diez direcciones distintas. Tres o cuatro o cinco representarán un área especial en la que se concentre: matemáticas o arte o el gobierno estudiantil. Tienes que ser magnífico en una o dos cosas, pero también tienes que ser muy, muy bueno en todo lo demás: has de ser «asimétrico», pero también «muy bueno». Puede que a esas alturas sepas que no serás científico ni nada que implique emplear matemáticas avanzadas, pero aún tendrás que apuntarte a cálculo («buen rig») y todavía tendrás que ser un as en la materia (entre los primeros de la clase en cuanto a nota media). Tal vez seas uno de esos «apasionados frikis» que preferirían pasar el tiempo escribiendo poesía o programando, pero tendrás que tocar un instrumento y practicar deporte y pertenecer a un club (o mejor, fundar uno) y pasar tus días de la Ceca a la Meca. En otras palabras, tendrás que hacerlo todo: obtener sobresalientes en tus clases, competir por las posiciones de liderazgo, acumular extracurriculares: ser una Super Persona.

Esa es la razón por la que el proceso de admisión a las universidades —y el tipo de persona que tal proceso produce— se ha vuelto irreconocible en los últimos años. Los

factores externos, como la globalización e incluso *U.S. News* son solo una pequeña parte de la historia. El elemento principal que está llevando a la locura es la propia locura. «La carrera armamentística de los currículums», como se la denomina, es igualita a la nuclear. La única razón para tener más es tener más que todos los demás. Nadie necesitaba veinte mil cabezas nucleares hasta que la otra parte no tuvo diecinueve mil. Tampoco nadie necesita once extracurriculares —¿para qué sirve tal cosa? —, a no ser, por supuesto, que haya otro tipo que tenga diez. Como las jirafas, que evolucionaron para tener cuellos cada vez más largos, nuestros chicos están cada vez más *deformados*. Nadie sabe qué aspecto tendrán dentro de otros veinte años.

El sistema, justo es decirlo, va más allá de nuestras facultades más prestigiosas: las HYPSters (Harvard, Yale, Princeton y Stanford); o de las ocho universidades que componen la Ivy League[7]; o de la Docena de Oro, una denominación de Andrew Hacker y Claudia Dreifus en *Higher Education?* [*¿Educación superior?*], las de la Ivy League más Stanford, Duke, Williams y Amherst. Los mayores extremos —los currículums más obesos y las tasas de aceptación más anoréxicas— siempre se encontrarán en el mismo puñado de universidades, aunque mis viajes y conversaciones de los últimos años me han enseñado que, si bien a menores temperaturas, es algo que afecta a muchas más instituciones. Los estudiantes con los que estuve en la Universidad de Virginia tal vez no tengan nueve o diez extracurriculares en su haber, pero sí que tenían seis o siete. Algunos con los que hablé en el Honors College de la Universidad de Misisipi puede que no hubieran completado siete u ocho cursos AP, pero sí desde luego cinco o seis. La lógica y los valores se repiten en una amplia muestra de facultades, incluso si el nivel de ambición, o de aptitud, o de neurosis, o de patrimonio parental no son iguales.

Estamos ante un gran sistema único, después de todo. Los treinta y dos mil estudiantes que cada año no logran entrar en Harvard terminan en algún sitio. A la altura de 2012 eran sesenta y cinco las universidades que podían presumir de tener tasas de aceptación por debajo del treinta y tres por ciento. Añádase otras dos o tres docenas de sitios que se acercan a esa cifra, o cuyas tasas son superiores por una u otra razón (universidades femeninas, por ejemplo, que necesariamente se dirigen a una población menor) y tal vez estemos ante un centenar de centros que pueden aducir plausiblemente que pertenecen a la élite. No obstante, hasta eso subestima la magnitud de este fenómeno. He oído decir a una serie de *colleges* de artes liberales —facultades que no son «nombres» en modo alguno, pero en donde se matriculan un montón de estudiantes brillantes y ambiciosos— que allí está pasando también lo mismo. James Fallows estima que entre el diez y el quince por ciento de quienes terminan la educación secundaria quedan atrapados por esta competición por un puesto en las universidades más selectas. Estamos hablando de unos cuatrocientos mil chicos cada año. Y es de la adolescencia que han de sufrir estos chicos —los padres, los institutos, la vida interior de este rebaño excelente— de lo que me dispongo a hablarles en el siguiente capítulo.

- [1] Un listado con el «quién es quién» de la alta sociedad norteamericana (N. del t.).
- [2] Asociación patriótica reservada a las mujeres que se basa en la línea genealógica para aceptar a sus miembros (N. del t.).
- [3] Movimiento educativo progresista norteamericano (N. del t.).
- [4] Generación de la explosión demográfica en Estados Unidos tras el fin de la Segunda Guerra Mundial (N. del t.).
- [5] Los cursos Advanced Placement (AP) son programas avanzados que las mejores universidades auditan y certifican. Los alumnos que los superan reciben puntos extra en sus solicitudes de acceso a estos centros (N. del t.).
- [6] Un multifacético personaje norteamericano: escritor, abogado, director de documentales, profesor, comentarista político e incluso actor —entre otros, interpretó al circunspecto profesor de la célebre serie *Aquellos maravillosos años*— (N. del t.).
- [7] Harvard, Yale, Princeton, Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth y la Universidad de Pennsylvania (N. de t.).

3.

EL ENTRENAMIENTO

LAS FAMILIAS ESTÁN ASUSTADAS, Y TIENEN buenos motivos para estarlo. La movilidad social se ha estancado. El campo de juego global cada vez es más competitivo. La clase media está cogida con pinzas, y la clase alta parece más inalcanzable que nunca. El futuro, desde 2008, tiene un aspecto más desalentador, especialmente para los jóvenes, que en cualquier otra época que recordemos. Un título universitario, oímos sin cesar, es absolutamente indispensable, y —esto es más dudoso— cuanto más prestigiosa sea la universidad, mejor. Si vives en una sociedad en la que «el ganador se lo lleva todo», quieres que tu hijo esté entre esos ganadores.

Pero no nos engañemos. El frenesí de las admisiones lleva aumentando, en los buenos y en los malos tiempos, desde hace casi cincuenta años, no cinco. No se trata de que las clases bajas y medias quieran ascender por la escala social, ni de que las altas pretendan mantener sus posiciones. Se trata de la exacta determinación de la jerarquía de estatus en la propia clase media alta. Ese diez-quince por ciento al que se refiere Fallows, la proporción de estudiantes de instituto que participan en los selectos procesos de admisiones, tal vez no se corresponda exactamente con el diez-quince por ciento superior de la distribución de ingresos (sigue abierto a cierto número de luchadores que se las arreglan para echar abajo las puertas, especialmente quienes proceden de comunidades de inmigrantes), pero se le parece mucho. En 2012, los hogares correspondientes al quince por ciento superior en ingresos empezaban en ciento diecisiete mil dólares anuales.

El juego de las admisiones universitarias, en los suburbios pudientes y los enclaves urbanos adinerados en los que principalmente se juega, no consiste en si vas o no a una universidad de élite. Consiste en saber a cuál irás. Es Penn *versus* Tufts, no Penn *versus* la universidad pública de Pennsylvania. No importa que un joven brillante todavía pueda ir a la universidad pública de Ohio, hacerse doctor, afincarse en Bloomington o Dayton y llevar una vida estupenda. Semejante perspectiva es simplemente demasiado espantosa como para ser considerada. De ahí, en palabras de una madre que me escribió, «esta agresiva enfermedad suburbana del despilfarro, la adicción al alto rendimiento académico». «La presión que hay aquí es ridícula», me dijo otra madre de una zona residencial de Boston. «Es obscena».

Aunque el grupo de los padres de la clase dominante media-alta sea una figura que ahora nos resulta familiar, hay una contradicción en sus términos. Todos hemos oído hablar de los «padres helicóptero» —siempre sobrevolando, presionando, criticando— y del tipo de infancia supervisada y capacitante que supervisan. La expresión que más se escucha es «vamos a ponernos», como en «vamos a ponernos con tus prácticas de piano ahora». También sabemos de los padres superindulgentes, de esos que permiten que sus hijos pierdan el control en los restaurantes, los que con ocho años aún les atan los cordones, los que están todo el día diciéndoles lo maravillosos y adorables que son, que podrán ser lo que quieran cuando sean mayores, que deben hacer lo que aman y ante todo perseguir sus sueños.

Estos dos estilos parentales no son, sin embargo, antitéticos. Ambos nacen de un mismo impulso. Mimar y presionar, las carantoñas y la estrecha vigilancia, ambas son formas de sobreprotección. Ambas se basan en la errónea creencia de que puedes construir un mundo seguro para tus hijos: la creencia de que, si lo haces todo bien, nada será un obstáculo para ellos ni les hará daño; la idea de que puedes protegerles, en palabras de Peggy Orenstein, «del sufrimiento, el fracaso o la tristeza». Los padres helicóptero, como ha dicho Anna Quindlen, nace de la ilusión de control. Uno está tentado de añadir que se trata de una forma particular de esta ilusión propia de las familias de clase media alta: la idea de que la vida puede hacerse predecible, reducirse a una sucesión ordenada de logros que garantizarán la seguridad y el confort. Presionar a tus hijos para que saquen un sobresaliente en cálculo a los diecisiete es esencialmente lo mismo que atarles los cordones a los ocho. Las dos son formas de tratarlos como si no pudieran hacerlo por ellos mismos.

Ambas son, en otras palabras, formas de infantilización. «No se han hecho mayores», escribe Harry R. Lewis de los estudiantes que conoció como decano de la universidad de Harvard, «y así es como parece que todos quieren que sean». «Desde un punto de vista psicoanalítico o terapéutico», me escribió un antiguo alumno, «la alianza que la universidad forma con los padres nunca es benigna, y para muchos estudiantes en las universidades de élite puede ser monstruosa». No ha de sorprendernos que vuelvan a casa al acabar sus estudios universitarios, otra tendencia que empezó mucho antes de la crisis financiera de 2008. La cuestión es, ¿cuántos de sus padres están secretamente encantados con que eso ocurra? «Íbamos a hacer lo correcto y criar niños perfectos», me dijo un padre, fundiendo en un solo adjetivo dos impulsos contradictorios: «perfectos», en el sentido de perfectamente felices, y «perfectos» en el sentido de perfectamente educados. En cuanto a la cuestión de por qué querría nadie criar a criaturas así de perfectas, o creer que tal cosa es posible, o pensar que resulta deseable, tal vez la respuesta sea que los únicos hijos que resultan dignos de ser amados son «los perfectos».

Ambos tipos de paternidad, finalmente, son formas de identificación exacerbada. Los padres helicóptero convierten al niño en un instrumento de su voluntad. Los padres superindulgentes proyectan su propia necesidad de libertad y seguridad sin límites. En uno u otro caso, el chico o la chica pasa a funcionar como la extensión de otra persona. Este es el hecho esencial de la paternidad del alto rendimiento académico de nuestros

días. En *El precio del privilegio*, la psicóloga clínica Madeline Levine habla de padres «que llenan sus propios yoes quebradizos con los logros de sus hijos». En *El rey pálido*, David Foster Wallace hace que su narrador apunte que «era un poco una compañía comercial, mi familia, en el sentido de que solo eras bueno si lo eran tus últimos resultados trimestrales» (agudo observador de la mentalidad de élite, Wallace escribe en otro sitio sobre la diferencia entre sentirse «valorado», como niño, y sentirse «valioso»). En las palabras de Michael G. Thompson, autor de muchos libros sobre desarrollo de la personalidad, «la familia deja partir a su niña o a su niño y ese hijo cree que ahora es libre e independiente, cuando lo cierto es que solo ha sido enviado a una misión que ha de cumplir para sus padres».

Muchas presiones convergen aquí: la competición por el estatus en el seno de las familias extensas; la presión de los compañeros en las comunidades; el deseo de dar la talla frente a tus padres, de superarlos incluso; «*branding* [1] familiar», como una vez le escuché a alguien. Cuando tu hijo ingresa en una universidad prestigiosa, es como si a ti te dieran un sobresaliente como padre. Y ni que decir tiene que ninguna nota por debajo del sobresaliente resulta admisible.

Esto no acaba en la universidad, por descontado. «En mi facultad», escribe Levine, «ha habido una riada constante de chicos brillantes y talentosos a los que no les interesa la docencia porque “mis padres piensan que solo se pueden ser dos cosas en la vida, médico o abogado”». Un estudiante de Stanford me dijo que sus padres le hicieron saber que, si cambiaba de ingeniería a humanidades, dejarían de pagarle la carrera. Un recién graduado en Yale que se ha iniciado en la docencia a pesar de la oposición de sus padres me escribió sobre «una madre empeñada en “abrirme todas las puertas” y empujarme hacia una élite que había contemplado con deseo desde su posición de clase media. Quería que lo tuviera todo, en vez de querer que tuviera lo que yo quería».

¿Qué hay entonces de los «haz lo que ames» y los «persigue tus sueños»? Bueno, pues ese es el tema. Puede que los padres digan ese tipo de cosas, y tal vez crean sinceramente en lo que dicen, pero nadie más se engaña al respecto. Los institutos, desde luego, no se engañan. El administrador de un instituto privado me contó que los padres dicen que les gusta la idea de que a sus hijos se los eduque como pensadores creativos e independientes, pero a la hora de la verdad todo lo que les preocupa es que los admitan en alguna institución de prestigio. Como otro administrador me dijo, «no soy el tipo de padre que está llamando todo el día al centro» es justo lo que empiezan a decir todos los padres cuando llaman al centro.

Y lo que es más importante: los chicos no se engañan. En *Doing School: How We Are Creating a Generation of Stressed Out, Materialistic and Miseducated Students* [*Haciendo la escuela. Así creamos una generación de estudiantes estresados, materialistas y maleducados*], Denise Clark Pope cita a un hiperansioso estudiante de instituto de primer año con una nota media GPA de 3,97[2]: «Se preocupan por mí y me dicen que les da igual si no voy a una facultad de la Ivy League, que incluso en tal caso estarán orgullosos de mí, pero es una pura mentira, porque no lo estarán». Levine lo expresa de este modo:

Entiendo el disgusto de mis pacientes adolescentes, que ponen los ojos en blanco en las sesiones cuando un padre dice: «Tus notas no son suficientemente buenas, sabemos que lo puedes hacer mejor»; o cuando repiten esa cantinela de «sencillamente da el máximo». Con demasiada frecuencia este tipo de frases engañosas se emplean para enmascarar una verdad inquietante, que lo que muchos padres esperan en las comunidades más boyantes no es que sus hijos alcancen su tope personal, sino el tope absoluto.

Los padres de los chicos de alto rendimiento académico no suelen estar al tanto, incluso voluntariamente, de lo que están pasando sus hijos. Levine cita una ristra de estadísticas preocupantes: «Los preadolescentes y adolescentes de las familias pudientes y con mayor nivel educativo [...] son los que experimentan las más altas tasas de depresión, abuso de sustancias, desórdenes de ansiedad, manifestaciones somáticas e infelicidad entre todos los grupos de esa edad en este país». «Hasta el veintidós por ciento de las niñas adolescentes de familias financieramente acomodadas padecen depresión clínica». Los problemas mentales «pueden llegar a ser entre dos y cinco veces más prevalentes en estos estudiantes de instituto» que entre sus compañeros. Cuando estos problemas se producen, dice, es menos probable que los padres adinerados los reconozcan, en parte porque el éxito académico es visto como un signo de madurez y salud emocional.

Tal vez lo más inquietante de todo sea que los adolescentes de familias pudientes son los que menos conectados se sienten a sus padres de entre todos los grupos de adolescentes, incluidos los más pobres. Alabar, dice Levine, no es dar cariño, y la elogiosa autoestima que sus padres con tanto entusiasmo fomentan no se traduce en autoeficacia, la fe en tu capacidad para conseguir cosas en el mundo real. Estar encima de ellos y criticar lo que hacen, añade William Damon, autor de *The Path to Purpose* [*El camino hacia el propósito*] entre otros muchos libros sobre desarrollo infantil, no ha de confundirse con dedicarles atención y ofrecerles guía. Los padres que presionan mucho, como dice una de las jóvenes pacientes de Levine, están «en todas partes y en ninguna parte al mismo tiempo». Son intrusivos, pero no están conectados.

Afortunadamente, uno de esos padres nos ha bendecido con un retrato perfecto de este espécimen: Amy Chua, en su libro *Madre tigre, hijos leones*. Fueron muchos los que denunciaron el libro cuando fue publicado en 2011; pero muchos otros lo celebraron, que era lo que la autora pretendía, a modo de reprimenda al dejado estilo parental norteamericano. Por supuesto, no es nada parecido. El estilo parental «asiático» de Chua es simplemente una versión extrema de lo que se practica en la clase media alta —la incesante presión que aplica sobre sus hijas para que destaquen, la indiferencia voluntaria ante todo lo que no sea el «logro»—, y nos muestra todo lo erróneo que hay en dicha práctica y qué principios la sustentan. Leer su libro es como leer una novela con un narrador poco fiable: está constantemente revelando cosas sobre sí misma de las que no es consciente; está ciega al significado de su propia historia.

Chua es una firme defensora de la obediencia filial, pero el padre al que ella adora se rebeló contra sus propios padres, y ella misma se rebeló contra él: él abandonando China por los Estados Unidos, ella abandonando California para marcharse a la costa este (ambos, al parecer, trataban de alejarse lo más posible de sus padres). Como ella misma admite, cometió una larga lista de errores en su propia carrera, y por los motivos más

predecibles: por intentar contentar a su familia, por seguir el camino que implicaba la menor resistencia, por no ser consciente de sus propios deseos. Nos muestra a su suegra como el arquetípico ejemplo de mala madre norteamericana —alguien que cree en conceptos desvaídos como la elección personal, la independencia, la creatividad y la importancia de cuestionar la autoridad—, por más que esa madre fuese capaz de producir a un hijo con el que la propia Chua creyó que merecía la pena casarse y por más que este lograra incluso tener éxito en los términos de la propia autora: fue aceptado en Princeton, después en Juilliard, luego en la facultad de derecho de Harvard, fue profesor en Yale y escritor de éxito.

Pero nada de esto le sirve a ella cuando se trata de educar a sus propios hijos. Las necesidades que alumbran su reino del terror (créanme que el término no es exagerado) son una mezcla de angustioso perfeccionismo y un infantil sentido de lo que uno se merece. En sus muchas e ingenuas fanfarronadas —sobre ella, sus niñas, su marido, sus hermanas— salen una y otra vez expresiones como «la más grande», «famosa», «parecía que la superaría, pero al final...» y otras por el estilo; una cháchara pretenciosa y del todo irreflexiva. Nunca hay un punto medio; la mente de Chua parece siempre en el filo de la navaja entre la gloria y la vileza. Si no eres el mejor, eres un «perdedor». Si no eres brillante, no vales nada. Viene muy al punto que la escena más famosa entre las que relata el libro, aquella en la que Chua rechaza las tarjetas de cumpleaños que le han regalado sus hijas, por faltarles evidencias suficientes de que se habían esforzado, tenga lugar en un «restaurante mediocre». La gran Amy Chua merecía unas tarjetas de cumpleaños más bonitas, del mismo modo que merecía algo más que «una correosa *focaccia*».

No es de extrañar que esté deseando hacer lo que haga falta para asegurarse de que sus hijas no terminen siendo «unas perdedoras», algo que hay que despreciar como se desprecia una correosa *focaccia*; aunque hacer tal cosa destruya su felicidad. Ninguna de ellas tiene amigas, nos cuenta (u otras personas le cuentan a ella, porque ella misma no parece capaz de hacerse con esa información). Bueno, dice, «lo cierto es que no soy buena en lo de disfrutar de la vida»; ¿cómo esperar entonces que sus hijas lo sean? Pero no se trata de la felicidad, sino del control. «En la mentalidad china», explica, «el hijo es la extensión de uno mismo». No se puede ser más claro a la hora de expresar el narcisismo parental. En última instancia, Chua no parece ni una madre. Ella misma es una extensión de sus padres —siente en todo momento sus ojos posados sobre su persona, y no es capaz de cuestionarse los valores que le transmitieron—, eternamente una niña, insaciable en sus demandas de atención y cariño. En cuanto a sus propias hijas, el hecho de que una fuera a ingresar en Harvard no valida sus métodos. Más bien condena a Harvard, y al sistema en su conjunto. Claro que su hija entró en Harvard: esta es exactamente la clase de paternidad que el sistema premia. Y eso es precisamente lo que tiene de malo.

Mi impresión, por lo que he hablado con los profesores de las instituciones de élite, es que la mayoría entiende lo que va mal y desearían que fuera mejor por el bien de sus estudiantes. Los profesores de las instituciones más exclusivas, me dijo uno de ellos,

fueron en muchos casos ellos mismos «miembros del rebaño excelente», personas que fueron criadas de la misma manera, acumulando elogios, hasta que decidieron que la vida es algo más que eso. Algunos han descrito el modo en que han introducido en la clase valores distintos de contrabando, como el amor al aprendizaje o el servicio a la comunidad. El problema es que no tienen espacio alguno para manejarse. Un profesor de una escuela preparatoria de Westchester me habló de un estudiante que rompió en llanto durante un debate sobre *El guardián entre el centeno*. No quería trabajar en la Bolsa, como sus padres le habían dicho. Esa misma noche, recibió una llamada de la madre del niño: «Deje de meterle ideas en la cabeza al chico».

En algunos sitios han intentado reducir la presión. Ridgewood, Nueva Jersey, una zona residencial de alta alcurnia, ha instaurado un día libre (voluntario) de deberes y actividades extracurriculares, y otras comunidades han seguido el mismo camino. Pero lo que nos dice todo lo que necesitábamos saber es que no se trata de un día a la semana, sino de un día al año. Con todo, es demasiado para muchas personas. Un profesor de un instituto privado me ha hablado de los padres que se niegan a que sus hijos hagan excursiones de día entero, porque según ellos no se pueden permitir perder las clases de un día; y al parecer son muchos los niños que están de acuerdo con ellos.

Da igual que tus padres no estén desquiciados; lo he escuchado una y mil veces, la cuestión es que el sistema lo está. Los padres del resto están desquiciados, así es que las escuelas en su conjunto también lo están. Y por muy bienintencionados que sean los profesores, los directores y otros supervisores tienden a trabajar en su contra. Los profesores también están atrapados en el sistema, como me contó una de ellas. Veterana con una larga carrera a sus espaldas, ha visto evolucionar la institución hacia una mentalidad orientada al cliente: dales a los padres lo que quieran, sin importar qué sea lo mejor para sus hijos. No los desafíes intelectualmente, no les pidas que asimilen la materia, ni siquiera insistas en el rigor académico.

Puede que eso sea lo peor de estos centros, repletos de profesores brillantes enseñando a los hijos brillantes de unos padres brillantes: que en última instancia no les importa nada si están o no enseñando. «No le meta ideas en la cabeza»: una petición que es atendida con demasiada eficacia. Todo el mundo quiere que sus hijos obtengan una formación, pero nadie quiere que esa formación *les forme*. Una serie de artículos publicados en una revista de Palo Alto —Palo Alto, nada menos— muestra el ambiente de los institutos de la localidad como «hostil al aprendizaje». Los chicos que salen en *Doing School* —el libro de Denise Clark Pope— rara vez escuchan que la educación puede ser valiosa en sus propios términos. «Fui a Hopkins, uno de los institutos de los que suele nutrirse Yale, y *lo odié*», me escribió una estudiante. «En aquel sitio aprender era una mera prueba de supervivencia en la que se premiaba alegremente a los “campeones”».

Toda la niñez y la adolescencia, en amplias capas de la sociedad, se erige sobre un solo objetivo. Todos los valores que una vez informaron el modo en que criábamos a nuestros hijos —el cultivo de la curiosidad, la forja del carácter, la adquisición de un sentido de pertenencia a la comunidad de uno, el desarrollo de la capacidad de la

ciudadanía democrática, no digamos ya el énfasis en el placer y la libertad que hay en el juego, la parte de la niñez que verdaderamente te hace ser un niño— han desaparecido. Como ha apuntado el sociólogo Mitchell L. Stevens, «las familias adineradas tienen su estilo de vida montado alrededor de la producción de virtudes medibles en sus hijos». Medibles, aquí, significa susceptible de aparecer en una solicitud de ingreso a la universidad. No estamos enseñando para los exámenes; vivimos para eso.

¿Qué puede producir esta circunstancia, sino un completo cuadro de sufrimientos psicológicos? Uno de mis estudiantes comparó la situación con la vivida por las gimnastas. Pensemos en el ambiente que bulle en la pista de competición cada cuatro años en las olimpiadas, tenso con una especie de perfeccionismo anoréxico: sin margen para el error, sin asomo de disfrute, sin lugar para escapar al escrutinio, el éxito entendido como ausencia de fallos. Levine escribe sobre adolescentes que se sienten «presionados, incomprensidos, ansiosos, enfurruñados, tristes y vacíos» —en resumen, «terriblemente infelices»—, y nos habla de desórdenes alimentarios, de lesiones, de abuso de sustancias, de adicciones y depresiones, de comportamiento antisocial e inclinaciones suicidas.

Eva, la chica que tiene un 3,97 en *Doing School* —está apuntada a cuatro cursos AP el primer año, y pretende llegar a siete en el último, y saca adelante el trabajo, entre otras cosas, estudiando en clase (esto es, asignaturas de otras clases)—, dice: «De vez en cuando paso por dos o tres días en los que no consigo dormir más de un par de horas por la noche [...] Verdaderamente temo al fracaso [...] Soy una especie de máquina sin vida en este sitio [...] Soy un robot que pasa de una a otra página, haciendo el trabajo». Sobrevive «a base de cereales», aunque habitualmente «estoy demasiado estresada y cansada como para tener hambre»; aunque no tan estresada como para hablar, como algunas de sus amigas, de quitarse la vida. Con todo, no sería de extrañar que llegase a ese punto: «Algunas personas piensan que la salud y la felicidad son más importantes que las notas y el instituto; yo no».

Levine habla de la adicción en términos comunes, pero lo cierto es que la mecánica de la adicción opera también para estos estudiantes de alto rendimiento de un modo más amplio. Los adictos suelen decir que la razón por la que necesitan una dosis no es porque les haga sentir bien, sino porque los devuelve a la normalidad. Es decir, llega un punto en que la droga no es placentera, sino que alivia, es decir, alivia el dolor de ansiar la droga. Lo mismo ocurre con la droga del elogio, de la que los niños aprenden a depender; el elogio es el signo de que los quieren sus padres, y así pues los logros son la condición de ese amor. Cada sobresaliente es una dosis que temporalmente sofoca la ansiedad del fracaso, el terror de no estar a la altura.

Y en esto se queda la famosa «autoestima», la cualidad que los padres se desviven por forjar. Es un globo que debe permanecer perpetuamente inflado por el aire caliente de la aprobación («valorado», no «valioso»), un globo que estalla al primer contacto con la realidad. Levine escribe sobre gente joven que es incapaz de encajar los contratiempos, como una chica que se plantea el suicidio porque sus puntuaciones SAT son un poco inferiores a lo que esperaba, o el chico al que, tras quedarse fuera del equipo de

baloncesto, le aterra volver a casa y tener que afrontar la decepción de su padre. De ahí que el proceso de admisión sea a menudo tan devastador. Por primera vez en sus vidas, un montón de chicos que no conocen otra cosa que el éxito se ve forzado a enfrentarse al fracaso. Uno de mis estudiantes comentó que la película *Cisne negro*, que trata de una bailarina que sufre un episodio psicótico, le recordaba a lo vivido por muchos de sus compañeros: tan perfeccionistas que ya no viven en el mundo real. El perfeccionismo, explica Levine, es un intento desesperado de mantener a raya las críticas, que no consisten, tal y como se las emplea en los hogares ambiciosos, en desaprobar ciertos comportamientos de los chicos, sino en condenar su forma de ser. Es lo contrario al elogio: fomenta el odio a sí mismo al transmitirles que no son merecedores del amor de sus padres.

Y con esto llegamos a la almendra del asunto, que la autora Alice Miller expone en su clásico estudio psicoanalítico *El drama del niño dotado*. Según Miller, el yo del niño dotado se forma en respuesta a la necesidad de los padres de gratificación a través del logro (típicamente basado en sus propios «yoes quebradizos», como Levine nos recuerda, el resultado del mismo tipo de crianza). El niño da a los padres lo que entiende que quieren, se convierte en la persona que ellos necesitan que sea. Pero tal demanda resulta insaciable, porque su satisfacción es siempre provisional. El niño «nunca es suficientemente bueno» («solo eras bueno si lo eran tus últimos resultados trimestrales»), de modo que intenta ser perfecto. Una vez que esta expectativa se ha interiorizado, por supuesto, no importa de dónde provenga la afirmación que se necesita. Cada logro hace las veces de aprobación de los padres. «El niño busca insaciablemente la admiración de los otros», escribe Miller, «y nunca tiene bastante, porque ser admirado no es lo mismo que ser querido».

Y así, dice Miller, el niño dotado —que, no hace falta decirlo, para entonces puede que ya no sea un niño— oscila incesantemente entre los polos de la grandiosidad y la depresión. La grandiosidad es un delirio de supremacía. Es lo que te decían tus padres cuando verdaderamente *cumplías* con sus expectativas: ¡Eres perfecto! ¡Eres el/la mejor! ¡Puedes conseguir todo lo que te propongas! Es la autoestima en su nivel máximo, el subidón que te da cuando te sales en tu puntuación SAT o te dan un trabajo en Goldman. El monólogo interior es algo parecido a esto: «Que os den a todos; soy el mejor». La grandiosidad es en lo que estás cuando estás frotándote las manos y haciendo planes para la dominación del mundo, sea lo que sea que eso signifique para ti. La depresión es el estado que sigue a la llegada de un contratiempo y la ruptura de tus ilusiones. La depresión significa aversión a uno mismo, disgusto con uno mismo, y el tipo de insensibilidad emocional que caracteriza a la muerte psíquica. También significa autopunición, que es lo que hay detrás de esos pensamientos que tienes para sentirte mal —«no soy lo suficientemente bueno», «no soy lo bastante inteligente», «no trabajo todo lo que debiera», «fulanito o menganita son mejores que yo», etcétera—, que provienen de la creencia de que no mereces ser feliz. «Si no tomase mi antidepresivo», me contó un antiguo estudiante, «me odiaría». La grandiosidad conlleva despreciar a los demás; la depresión conlleva despreciarte a ti mismo.

Cuando yo tenía veinte años teníamos un nombre más crudo para esto: «Estar en la cima/ser una mierda». O estás arriba o estás abajo, o eres guay o careces de valor por completo. «Me pasé la mitad del tiempo en Yale sintiéndome una engreída porque era más lista que el resto», me escribía una antigua estudiante, «y la otra mitad sintiendo que era basura porque todo el mundo era más listo que yo». Este es el tipo de razonamiento que está detrás de la mentalidad todo-o-nada que invariablemente encontramos entre los estudiantes de alto rendimiento. Oyéndoles se diría que no hay punto medio entre la mansión y la cuneta, la Ivy League y la desgracia absoluta; entre el Carnegie Hall y ser, como diría Amy Chua, un perdedor. Philip Roth llevó a su protagonista hasta esta tesitura en su novela *El lamento de Portnoy*:

¡Qué pasaba con estos padres judíos, cómo era posible que fuesen capaces de hacernos creer a nosotros, sus pequeños chicos judíos, que éramos, por un lado, auténticos príncipes, únicos como unicornios, genios y brillantes con una brillantez y belleza jamás igualada previamente en la historia de la infancia, salvadores, perfección pura, éramos todo eso, por un lado, y por otro, semejantes ingratos, pequeños ineptos, incompetentes, descerebrados, inútiles, egoístas, pequeños diablitos de mierda!

Contemplamos aquí la célebre culpa judía, ampliamente testimoniada en otras tradiciones: la sensación de criminalidad que surge cuando no consigues dar a tus padres lo que recoge el término judío *nachas*, esto es, cuando no consigues que estén orgullosos de ti.

Tengo que decir que todo esto me toca muy de cerca. Si todo lo que he contado es muy personal es porque yo fui uno de esos chicos. Durante años fui montado en la montaña rusa de la grandiosidad y la depresión, luchando por alejarme de mi propia necesidad de aprobación paterna (y mi padre era tanto un inmigrante como un profesor de la Ivy League, un doble contratiempo). Incluso obtener un trabajo en Yale resultó ser, como todos los logros, un alivio momentáneo. En pocos meses ya me estaba preguntando cuándo iban a publicarme la tesis. Pero el problema no era él, y de hecho su muerte, acaecida diez años después, apenas supuso una diferencia. El verdadero problema era, como dijo uno de mis estudiantes, «el Frankenstein de la ambición», la insaciable necesidad de ser «el mejor».

Una y otra vez he pensado que finalmente lo había superado, y una y otra vez he vuelto a caer. Fue solo tras leer *El drama del niño dotado*, cuando investigaba sobre el tema —ya tenía cuarenta y ocho años, la mitad de mi vida adulta se había esfumado—, cuando fui capaz de encontrar cierto consuelo. Así es, tuve que esperar a leer *El drama del niño dotado*, justo después de leer *Madre tigre, hijos leones* (gracias, Amy Chua). *Madre tigre* fue como revivir un trauma de la infancia; *El drama del niño bien dotado* fue como pasar por una terapia para curarlo. Ambos textos muestran, desde direcciones opuestas, pero en términos igualmente crudos, por lo que había pasado en mi infancia. Sentí de pronto —no solo lo vi, llevaba viéndolo muchos años, sino que lo sentí— que estaba perdiéndome mi propia vida. Estaba dejando escapar mi oportunidad de ser feliz, mi oportunidad de ser libre.

También me estaba perdiendo algo más: la alegría que te inunda cuando dejas de estar acogotado por los logros de otras personas y te abres a la belleza que traen al mundo.

Porque esa es una de las grandes maldiciones de la mentalidad de alto rendimiento: la envidia que te inculca, la desesperada necesidad, no ya de ser amado, sino de ser amado, como dice Auden, tú solo. Milton, en su *Paraíso perdido*, hace que el Diablo lo exprese de la siguiente manera —el Diablo, que no es una criatura bestial en el poema, sino el más brillante de los ángeles, el primero de la clase, caído, precisamente, por su ambición excesiva—. Ha llegado al Edén para destrozar la felicidad de Adán y Eva, y mirando alrededor, piensa:

cuanto más contemplo
placeres en derredor mía, tanto más siento
un tormento interno, como el odioso asedio
de los contrarios; todo lo bueno me resulta
una cruz, y en ningún sitio estoy peor que en el cielo.

Así es como funciona la envidia: cuanto mejor están las cosas, tanto peor se ponen, porque no es a ti a quien le pasan. O como el Diablo dice más sucintamente en otro lugar del poema: «Yo mismo soy el infierno». Pero para entonces yo ya había tenido bastante. Ya no volvería a sentirme culpable. No volvería a castigarme a mí mismo buscando razones para sentirme miserable. No volvería a sentirme mal por sentirme bien. Ya había pasado suficiente tiempo en el infierno. Con todo, me había costado treinta años llegar a esa orilla.

El yo que se forma en respuesta a las expectativas parentales es, como dice Miller, «un yo falso». Puesto que los sentimientos y los deseos del niño no son validados o reconocidos, aprende a ignorarlos y finalmente pierde la capacidad de reconocerlos. Los padres de este estilo, escribe Miller, no pueden tolerar a un niño que está «triste, necesitado, enfadado, furioso»; el oscuro presagio de la inclinación contemporánea a proteger a tus hijos, como dice Orenstein, «del dolor o el fracaso o la tristeza». El resultado es la personalidad afable, competente y orientada al mundo adulto que se ha hecho célebre entre los jóvenes de alto rendimiento académico de nuestros días. En vez de desarrollar un yo interior con sus propios objetivos y valores, pasan a ser dependientes, conscientes de quiénes son, de ciertas figuras de autoridad y las fichas de aprobación que distribuyen. Los pacientes de Levine, cuenta, suelen hablar sobre sí mismos del modo en que esperarías que lo hiciera un niño de seis años, haciendo un inventario de características superficiales. En vez de decir «sé correr muy rápido, mis ojos son marrones y odio el brócoli», dicen «he sacado tres matrículas de honor» o «tengo el culo muy gordo». No debe sorprendernos para nada que los chicos de hoy en día tengan tantas dificultades para dar con una pasión o encontrar un propósito.

Sin embargo, los estudiantes, me cuentan los profesores, nunca piensan sobre sí mismos en términos de alguien orientado a otra persona, igual que los padres nunca se ven como *esos* padres. Cuando sugerí, en un evento en Harvard, que los estudiantes de instituto necesitan abrir sus mentes en cuanto a sus decisiones, una chica replicó: «Ya tomamos nuestra decisión cuando estábamos en secundaria, cuando decidimos ser el tipo de estudiantes de alto rendimiento que terminan en Harvard». Dejando a un lado la

idoneidad de vivir para siempre en función de las decisiones que tomaste a los trece años —dicho de otra manera: de dejar que un chaval de trece años te diga cómo tienes que vivir tu vida—, hay que preguntarse, en este contexto, lo que significa exactamente esa primera persona del plural («tomamos»).

Más allá de estas decisiones de carrera tan tempranas, la ambición sin una dirección determinada, la aversión al riesgo y la competitividad hobbesiana, el sistema cultiva un monumental cinismo. Sean cuales fueran los motivos por los que fueron establecidos, los viejos criterios de admisión WASP tenían un sentido. Se pensaba que los deportes forjaban el carácter, el coraje, la entrega y el espíritu de equipo. Las artes representaban un ideal de cultura. El servicio a la comunidad estaba pensado para promover una forma de ser inclinada a lo público en los líderes del mañana. El propio liderazgo se entendía como una forma de deber. Ahora todo se ha convertido en una especie de danza de la lluvia que se transmite de generación en generación, un vacío conjunto de rituales cuyo único fin es apaciguar a los dioses. Los niños lo practican porque creen que es lo que les corresponde, no porque crean en él, ni ellos ni nadie. Si les dijese que tienen que hacer el pino para entrar en Harvard, lo harían con tanto entusiasmo, tan diligente y hábilmente, tan irreflexivamente como hacen el resto de las cosas. El proceso toma actividades que solían ser fines en sí mismos y las reduce a medios. No es de extrañar que también hayan perdido sus almas: los deportes ya no son más que un entrenamiento físico; la música indica una competencia técnica; el servicio a la comunidad es caridad; y el liderazgo es el modo de escalar a la cima.

La propia experiencia se ha reducido a tener una función instrumental, la de ser plasmada en las redacciones para la admisión. Una vez has aprendido a empaquetar estas experiencias en la solicitud, el siguiente paso es buscar experiencias que sean susceptibles de ser empaquetadas. Un artículo en el *New York Times* describía la emergencia de empresas de consultoría dedicadas a diseñar veranos que generasen estas experiencias. Lo más pasmoso es la superficialidad de las actividades implicadas: un mes por Italia estudiando el Renacimiento; tres semanas en un programa de escritura creativa; dos semanas como consejero en un programa de teatro; «un día entero» con una banda de artistas renegados. ¡Un día entero! «Me encanta, tengo que ponerlo en mi solicitud» (no se recogía lo que los artistas pensaban de tal encuentro, aunque estoy seguro de que estaban encantados de resultar de ayuda). El principal propósito de los consejeros privados para las admisiones, como explica Mitchell L. Stevens en *Creating a Class*, es enseñar a los estudiantes cómo empaquetarse a sí mismos como artículos de consumo para las oficinas de admisiones: lo cual significa, en último término, que han de crear un yo —o, por lo menos, la ilusión de un yo— susceptible de ser empaquetado.

Si los estudiantes han terminado adoptando este cinismo respecto a la educación; si la ven, como me escribió un graduado de la Deerfield Academy, como «algo no alejado de la teoría de juegos, un algoritmo que hay que *crackear* para pasar a la siguiente fase»; si creen que «la gente no va al instituto o a la universidad para aprender», en palabras de uno de los estudiantes de *Doing School*; si el plagio se ha vuelto endémico, y los escándalos de plagio una rutina; entonces es que los jóvenes son muy buenos

estudiantes, porque se ve que han aprendido estupendamente las lecciones que les hemos enseñado. ¿Cómo habría de sorprendernos que lleguen a la universidad sin idea alguna de por qué están allí, o que se queden bloqueados cuando han de tomar decisiones por ellos mismos, o que resulten ser una presa tan asequible para los reclutadores que les venden las respuestas?

Exigimos «actividades», y en consecuencia lo que obtenemos es adeptos. Insistimos en el «liderazgo», premiando a los trepas. Valoramos a quienes nos dan lo que queremos, es decir, premiamos a los manipuladores. Castigamos a los que no nos siguen el juego. Les robamos la niñez a los niños, y la adolescencia a los adolescentes. Hemos diseñado un enorme regimiento de jóvenes.

Sé que hay muchos padres, incluso entre los de clase media alta, que no se ajustan al modelo de Amy Chua. Son bastantes los que me han dicho, esencialmente, sé que tendría que hacerlo mejor, aunque al final te dejas llevar. Igual que hay muchos estudiantes de instituto atrapados entre la conformidad y el coraje, hay muchos padres que luchan por hacerlo lo mejor que pueden dentro de un sistema que ha perdido la cabeza. Pero tenemos que hacer algo más que levantar los brazos. No podemos seguir yendo con la corriente, por muy poderosa que esta sea. Si queremos que nuestros hijos tengan un destino distinto, tenemos que criarlos de un modo diferente.

[1] *Branding* es un término intraducible, porque ha pasado tal cual al vocabulario del *marketing* (propenso, según se ve, a adoptar alegremente los anglicismos); recoge todo lo que tiene que ver con la imagen de marca (N. del t.).

[2] Este Grade Point Average tiene un mínimo de 0 y un máximo de 4 (N. del t.).

4. LAS INSTITUCIONES

AFORTUNADAMENTE, NUESTROS INSTITUTOS y universidades son plenamente conscientes de los problemas que he estado desgranando y emprenden acciones concertadas para neutralizarlos. Los currículums se diseñan para dar coherencia a la experiencia educativa y para desafiar a los estudiantes a que desarrollen un nivel elevado de conciencia moral. Los profesores, profundamente implicados en la empresa de la educación preuniversitaria, están comprometidos con el crecimiento intelectual de los estudiantes e insisten en mantener los más altos estándares de rigor académico. Los departamentos de carrera los mantienen informados sobre el amplio rango de opciones que tienen tras el instituto y se emplean en abrir a los estudiantes otras opciones más allá de las convencionales. Se ha impuesto una política de no colaboración con *U.S. News*, para que la revista no tenga los datos que necesita para calcular sus *rankings*. En vez de malgastar el dinero en lujosos servicios y exorbitantes sueldos para los administradores, las facultades se han reeducado a sí mismas y han vuelto al núcleo de lo que constituye su misión, la enseñanza y las artes liberales.

Estoy bromeando, por supuesto. Nada de esto está pasando, y nada de esto pasará sin un cambio fundamental en la cultura de la educación superior. Las universidades hacen entre poco y nada por despertar a los estudiantes para que sean críticos con los valores y hábitos que traían del instituto —apenas dan muestras, de hecho, de ser conscientes de que existe un problema—, de ahí que su experiencia universitaria suela terminar siendo más de lo mismo. A los chicos básicamente les pasan un catálogo de cursos y se les dice que se las apañen solos. Sí, hay asesores, pero sirven principalmente para ayudar a los estudiantes a navegar por los arcanos de los requisitos curriculares, así como para acompañarlos al centro de asesoramiento si (estoy tentado de decir, cuando) esa necesidad surja. Todo lo demás se da por sabido, incluida la cuestión que naturalmente uno esperaría que surgiera en el proceso de formar un yo adulto y de emprender la educación que debería servirle a uno para lograr tal cosa.

Las universidades, escribe Harry R. Lewis, el antiguo decano de Harvard, «han olvidado su papel educativo de largo alcance frente a los estudiantes de *college*»: ayudarles a averiguar quiénes son y cuál debería ser su propósito en la vida. A las facultades, de hecho, «les cuesta mucho defender que la educación que ofrecen trata de

algo en concreto», o como dice en otra parte sin rodeos: «Harvard ya no sabe en qué consiste una buena educación». Los programas son una larga ristra de cursos inconexos; los requisitos de matrículas optativas no son más que el resultado de un armisticio firmado por los distintos departamentos en guerra. «No hay una visión», escribe Allan Bloom, «ni siquiera hay una serie de visiones que compitan entre sí acerca de en qué consiste una educación humana».

El problema viene de antiguo, pues su origen está en la naturaleza dividida de la propia educación superior norteamericana. La universidad norteamericana hereda la misión de dos instituciones muy distintas: la inglesa y la alemana, orientada a la investigación. El primer patrón prevaleció hasta antes de la Guerra Civil. Los programas se centraban en los clásicos, y el propósito de la educación se entendía que era la formación del carácter. Con la emergencia de una sociedad industrial moderna en las últimas décadas del siglo XIX, ese tipo de pedagogía fue considerado cada vez más obsoleto. La John Hopkins fue fundada en 1876 como la primera universidad americana que seguía el modelo germano: una factoría del conocimiento que se concentraría particularmente en las ciencias naturales y sociales, las disciplinas esenciales para la nueva economía y para el mundo que se estaba alzando. Otras universidades siguieron la estela —la de Chicago en 1890, Stanford en 1891—, mientras el resto de las instituciones existentes se reestructuraban de un modo parecido. En breve toda la estructura de la investigación y la educación superior comenzó a emerger: departamentos organizados por disciplinas, asociaciones profesionales nacionales, publicaciones revisadas por pares, publica-o-muere, la escala de la clasificación profesional, titularidad, tesis, doctorados.

Al mismo tiempo, y por las mismas razones, Harvard se colocaba a la cabeza en cuanto a la sustitución del antiguo sistema curricular por uno compuesto por asignaturas troncales y optativas. La universidad comenzó a ser vista como una preparación para la vida profesional, la fase inicial de la especialización. Pero la antigua idea de las artes liberales persistía, la noción de que la universidad también tenía que hablarle «al hombre completo», a sus preocupaciones en tanto individuo, no ya como doctor o abogado o científico o directivo, sino como ser humano (cuestiones relacionadas con el propósito y lo valioso, tal y como las abordaban, ante todo y como su propio nombre indica, las humanidades). En el periodo de entreguerras se vivió una reacción contra la especialización, y las universidades desarrollaron una especie de programa de «educación general», el más famoso de los cuales fue el Programa de los Grandes Libros, impartido en Columbia y Chicago. El propio hecho de que aún tengamos *majors*^[1] en este país representa un compromiso entre la hondura y la amplitud (no *majors* frente a nada, sino *majors* en vez de no tener nada más que *majors*). Cuando alguien estudia química, digamos, en Inglaterra o Francia o en cualquier otra parte del mundo, eso es lo único que estudian.

Los Programas de los Grandes Libros fueron enterrados en los años sesenta y setenta, junto a otros similares. Los clásicos occidentales fueron vilipendiados por ser eurocéntricos, y los cursos obligatorios por ser paternalistas. Brown, la universidad «de

moda» cuando yo acabé el instituto en 1981, era famosa por haber echado abajo esta estructura casi al completo. Si este currículum central ha sobrevivido en mi *alma mater*, Columbia, es principalmente, a estas alturas, por una cuestión de *marketing*, algo que distingue a los productos de la facultad de los de sus competidoras. Lo que ha quedado en la mayoría de las universidades son los requisitos de matrículas optativas, un menú chino en columnas que van de la A a la C o la D o la F («Razonamiento cuantitativo», «Lengua y literaturas», «Culturas del mundo» y otras marías por el estilo) y que no ofrece a los estudiantes coherencia alguna y a menudo los incita, como dice Bloom, «a ir dando vueltas husmeando a qué curso apuntarse... para rellenar las casillas de sus años universitarios». La reciente tendencia de los dobles grados puede verse, en parte, como una revuelta tácita contra un informe sistema de optativas que ya ni recuerda por qué existe. La especialización ya es la única parte del programa que tiene sentido para los estudiantes, de ahí que pretendan amasar toda la que puedan[2].

Pero el problema de fondo va más allá de las modas culturales o la confusión burocrática. El compromiso fundacional de la educación superior norteamericana moderna —la idea de albergar un *college* de artes liberales en el seno de una universidad orientada a la investigación— ha probado ser insostenible. Porque una sola organización alberga ambas ideas, y debido a que los profesores son formados para que investiguen y se los premia en consecuencia, los valores de la investigación se han impuesto a los de las artes liberales. Es un proceso que ha tardado décadas en desarrollarse. Durante muchos años y en muchas facultades, era posible enrolarse en una universidad sin poseer un doctorado y obtener una plaza sin demasiadas publicaciones. Pero las normas profesionales se han ido haciendo más y más estrictas. El aluvión de fondos federales que siguió al episodio del Sputnik ha decantado para siempre la balanza institucional a favor de la investigación. El colapso del mercado de trabajo académico en los años setenta —la famosa sobresaturación de doctorados, que no hemos superado— conllevó que las universidades pudieran elevar sus expectativas de productividad académica. Tal y como se elabora el conocimiento, la investigación no deja de especializarse. Y puesto que los profesores pueden enseñar lo que quieran —lo que frecuentemente quiere decir esa baldosa que constituye su campo de especialización, su tesis, su libro— la fragmentación y la especialización han conquistado los programas universitarios.

No hay congruencia porque no se pretende que la haya. Los profesores no se preocupan de la congruencia porque no se los incentiva para ello. Lo que quieren es hacer sus investigaciones; quieren enseñar sus investigaciones y no tener que pensar en ninguna otra cosa. Los cursos ofrecidos, dice Lewis, no tienen por qué tener relación alguna con lo que los estudiantes quieren o necesitan saber. Los esfuerzos para contemplar una perspectiva más amplia —las revisiones periódicas de los programas que los comités universitarios han de emprender— giran generalmente en torno a una mezcla de territorialismo, indiferencia y simple incapacidad. «Sencillamente no estamos acostumbrados a pensar sobre la educación en términos generales», ha dicho Louis Menand, que copresidió recientemente uno de estos comités, notablemente fallido. «No es nuestra especialidad».

Nuestras universidades punteras se enorgullecen de negarse a ofrecer el tipo de carreras vocacionales por las que la mayoría de los estudiantes optan en otras instituciones, como las comunicaciones, la empresa, la educación o la enfermería, aunque todo lo que enseñan es vocacional ahora, por serlo el espíritu con el que lo enseñan. Todo es tecnocrático —consiste en convertirse en experto en algo— y todo está justificado en última instancia en términos tecnocráticos. A las universidades de élite les encanta fanfarronear de que enseñan a sus estudiantes cómo pensar, pero todo lo que quieren decir es que los entrenan en las habilidades analíticas y retóricas necesarias para triunfar en los negocios y las profesiones. Los estudiantes no están en absoluto mejor preparados de lo que lo estaban en el instituto para afrontar cuestiones de calado como el sentido y el propósito, sobre la relación entre su educación y sus vidas, los asuntos que invadeablemente se ciernen sobre ellos al entrar en la vida adulta. Las universidades religiosas, para ser honestos —incluso facultades regionales e ignotas de las que nadie ha oído hablar en ambas costas—, a menudo hacen un trabajo mucho mejor al respecto. Menuda acusación supone para las instituciones de la Ivy League y sus pares que universidades de cuarta fila según el *ranking* totémico, que reclutan a estudiantes cientos de puntos más abajo en sus calificaciones SAT, sean capaces de ofrecer una educación mejor, en el sentido elevado de la palabra, que las que presumen de estar en los primeros puestos.

Pero no todo está perdido. Las universidades de élite empiezan a retomar tímidamente su responsabilidad a la hora de proporcionar una educación general, de enseñar a la persona completa, su responsabilidad de ser algo más que caras facultades vocacionales. Así es que cuando los chicos ingresan, reciben una o dos charlas en las que se les conmina a hacerse las grandes preguntas. Y cuando se gradúan, reciben otro par de charlas en las que se les urge a hacerse las grandes preguntas. Y entre medias, se pasan cuatro años recibiendo cursos en los que se les enseña a responder a las pequeñas preguntas: cursos especializados, impartidos por profesores especialistas, dirigidos a estudiantes especializados.

Al menos esas clases son académicamente rigurosas y exigentes en sus propios términos, ¿no? No necesariamente. En las ciencias es lo común; en otras disciplinas, no tanto. En Harvard, escribe, Ross Douthat, la académica era la parte sencilla, «porque casi nadie parecía cuestionarte». Hay excepciones, por supuesto, y las normas difieren entre instituciones, pero los profesores y los estudiantes hacen mucho que han suscrito, en palabras de un observador, «un pacto de no agresión mutua». Los estudiantes quieren hacer lo mínimo posible. En la medida en que la enseñanza solo se entiende valiosa para el desarrollo profesional, las valoraciones de los profesores se basan casi enteramente en la evaluación que realizan los estudiantes, que correlaciona descaradamente con sus notas. Para los adjuntos y otras personas que aspiran a ser titulares, lo cual comprende a mucho personal del área de la enseñanza, esas evaluaciones importan muy mucho. La respuesta, en todas partes, es notas más altas por trabajos más chapuceros.

La inflación de las notas, y las quejas por la inflación de las notas, son una vieja historia, tan vieja como las propias notas, según Lewis. Con todo, incluso aunque las

propias notas medias GPA han estado creciendo desde hace más de un siglo, estamos en un punto verdaderamente distinto. En 1960, las GPA medias de las universidades privadas estaban en torno a 2,5. En 1990, sobre 3,1. En 2007, estaban en 3,3, y en las más selectas, 3,43. A este ritmo, lo más probable es que ahora estemos en torno a 3,5. Cuanto más asintótica se vuelve la curva, tanto más difícil es hacer distinciones y menos incentivos tienen los estudiantes para esforzarse. En 1940, el quince por ciento de las notas eran sobresalientes; en 2008, esa cifra es casi del cuarenta y cinco por ciento. Pero siempre hay estudiantes que no hacen la tarea, o que asisten a una clase que se sale de su campo (por diversión, o para cumplir los requisitos) o a los que les falta nivel de entrada (deportistas, hijos de). Las notas también suelen ser más bajas para los recién llegados. En las universidades de élite, a este respecto, en los últimos cursos, si cumplen con la tarea, es casi imposible ponerles menos de un notable, e incluso de un notable alto.

Pero dejemos a un lado las notas; más difícil es darles a tus alumnos un *feedback* honesto. Los chicos que han sido criados bajo el régimen de los refuerzos positivos, cuya autoestima depende de la perfección, no están bien pertrechados para soportar las críticas. Por lo demás, tienen mejores cosas que hacer que hincar los codos. En una de las habituales fiestas que se organizan en torno a los campus de las universidades públicas, eso significa probablemente televisión y cerveza. En las de élite, significa esas extenuantes actividades extracurriculares. Las extracurriculares son ciertamente valiosas: son divertidas; son actividades sociales, y estudiar no lo es (al menos, si lo haces adecuadamente); permiten a los estudiantes expresarse y desarrollar habilidades que las clases ignoran; y son buenas para hacer contactos e investigar posibles opciones vocacionales. También organizan la escena social del campus. Pero dada la adicción de los chicos a mantenerse ocupados, su miedo a perderse algo, sea lo que sea, tienden a expandirse hasta ocupar todos los huecos.

El problema es que cuanto más haces, menos puedes hacer bien. Un antiguo alumno escribió una redacción llamada «El factor nulidad» dentro de un conjunto de trabajos que se les pedía a los recién llegados. El factor nulidad es una medida de lo malo que eres en todo porque estás tratando de abarcar demasiado. El índice se calcula dividiendo el número de horas al día por la cantidad de tiempo que dedicas a todas las actividades académicas:

Si echo la vista atrás a mi primer año, puedo realizar esos cálculos retrospectivamente: por lo visto, dedicaba unos seis minutos a leer la *Odisea* de Homero y cinco a escalar la torre Harkness para mi práctica de carrillón, siempre y cuando pudiera dedicar dos horas al sueño y comer en días alternos [...] No pasó mucho tiempo antes de que empezara a pasar noches completas en la biblioteca, aunque, paradójicamente, no me diera para completar mis deberes; iba como un loco de las reuniones a los ensayos, pero nunca llegaba a tiempo; daba más vueltas que una peonza, y apenas me daba para ir tirando.

La única forma de que el sistema funcione para todo el mundo, incluidos los profesores, es reducir sus expectativas. Los estudiantes de élite trabajan de hecho muy duro, si sumamos todo aquello a lo que se dedican, y son tan brillantes como lo fueron sus antecesores, pero esto no significa que el trabajo que producen sea necesariamente de la misma calidad. La *reductio ad absurdum* de la situación se ve reflejada en la carrera académica del actor James Franco, aficionado a coleccionar títulos. En cierto momento,

estuvo matriculado en escritura en Columbia, en filmografía en la NYU, en poesía en la Warren Wilson y en ficción en Brooklyn College; todo ello mientras mantenía su apretada agenda profesional. Tras graduarse en Columbia, comenzó su máster en arte en la Rhode Island School of Design y un doctorado en lengua en Yale (sí, mi antiguo departamento). James Franco, que fue a Palo Alto High School, es una caricatura de los jóvenes de alto rendimiento académico de nuestros días. En la universidad de UCLA le dejaron en cierta ocasión que se registrase hasta en sesenta y dos créditos, cuando el límite usual es de diecinueve. ¿Cómo puede ser alguien tan brillante, tan talentoso, tener tanta energía? No puede, no existe tal cosa: ni él ni nadie. Entrar en una universidad de élite es más duro que nunca. Pero una vez que entras, tal y como funcionan hoy en día las cosas, todo lo que tienes que hacer, hasta cierto punto, es aparecer por allí.

Con todo, aquí está ocurriendo algo que va mucho más allá de que los profesores pasen la mano o de que los alumnos anden jugando a las cuatro esquinas. Los últimos treinta años aproximadamente hemos vivido una revolución respecto a cómo piensan las universidades sobre sus estudiantes. Las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial fueron la Edad de Oro de la educación superior. Entre 1949 y 1979 la cifra de estudiantes se ha más que cuadruplicado, el número de facultades casi se ha triplicado, y las instituciones han ido brotando casi a una por semana. Pero cuando la generación del *baby boom* salió de las universidades en los años ochenta, las universidades se vieron forzadas a batirse el cobre para conseguir estudiantes, mientras los fondos gubernamentales empezaban a sufrir recortes. Entretanto, quienes diseñaban las políticas empezaron a transformar la educación superior en un mercado de consumo canalizando los fondos a los estudiantes (a través de préstamos y becas) en vez de a las instituciones.

El esfuerzo fue fructífero. La educación superior cada vez se parece más a un negocio cualquiera. Quien paga entra. Instruirse es contemplado como un drenaje de recursos. La «eficiencia» en la transmisión del conocimiento, y no el especial arte de enseñar, es lo que cuenta ahora. Los profesores están siendo sustituidos por adjuntos y otros trabajadores temporales precarios, anteponiéndose los costes a la calidad educativa. Las «unidades» (esto es, departamentos) académicas son vistas como «centros de beneficios»; las que no pueden sostener su peso —la mayoría de las artes liberales— son vilipendiadas o reducidas o directamente eliminadas. La ciencia reina, pero no cualquier ciencia: la investigación básica también está sufriendo. El Santo Grial es la transferencia tecnológica: investigación científica, a menudo esponsorizada directamente por las empresas, que es susceptible de ser traducida en beneficios (tan codiciosas han pasado a ser las universidades en su búsqueda de beneficios a corto plazo que incluso las empresas con las que tratan de asociarse han empezado a quejarse). La expansión continua se considera esencial. Nuevos edificios, nuevos centros de investigación, nuevos campus en todo el mundo. NYU en Abu Dabi, Yale en Singapur, Columbia en China, Turquía, Brasil: el asunto es construir la marca, captar cuota de mercado y hacerse con las fuentes emergentes de la riqueza global.

La «métrica» a la que todo el mundo atiende en el mundo feliz de la dirección académica es el viejo *ranking* de *U.S. News*. En el espíritu de las calificaciones SAT, de

hecho, podríamos proponer la siguiente analogía: los *rankings* de *U.S. News* son a las universidades lo que las puntuaciones SAT son para los alumnos. Estas relaciones son dudosas como medida de excelencia académica, y carecen de sentido como estándares de valor en sí mismos, pero ambas tienen consecuencias lo suficientemente serias como para provocar el pánico en quienes están sometidos a ellas. Las universidades, en otras palabras, sufren actualmente el terror que impone el mismo tipo de régimen numérico que ellas imponen desde hace años a los estudiantes de instituto.

Con todo, aunque los chicos empleen mucho tiempo (y sus padres, un montón de dinero) tratando de añadirle picante a sus números, las universidades están mucho peor. La cualidad «selectiva» cuenta como factor en los *rankings*, de modo que las universidades reclutan agresivamente más solicitantes, pese a saber que muchos de ellos no tienen opciones de ser admitidos. La reputación es un factor, y por eso a veces las universidades infravaloran a sus rivales en las encuestas que rellenan. Las puntuaciones medias SAT son un factor, y en consecuencia las instituciones están desviando parte de sus fondos de ayuda de los más necesitados a los mejores expedientes —y puesto que las puntuaciones SAT están fuertemente correlacionadas con el nivel económico de los hogares, está yendo más dinero a los chicos que menos lo necesitan, y menos a los que más—. Y cuando todo lo demás falla, las universidades, como los estudiantes, sencillamente mienten al enviar sus datos, como se ha constatado recientemente en Emory, Bucknell, Claremont McKenna y otras universidades.

Pero el peor efecto de la mercantilización de la educación superior es el modo en que ha cambiado la visión de los estudiantes por parte de las instituciones. Ahora piensan en ellos en término de «clientela», gente a la que hay que mimar en vez de desafiar. Lo puedes oler en los campus, en los que son los estudiantes quienes mandan sin lugar a duda. La inflación de las notas, que arrancó en los sesenta y los setenta, se estancó bastante entre 1975 y 1990, pero desde entonces ha vuelto la escalada. No es solo que los alumnos tengan hoy la sensación de estar pagando por sus sobresalientes, sino que además las tasas de graduación son otro factor que *U.S. News* considera, de modo que las universidades no se atreven a suspender a los chicos. La mentalidad de servicio al cliente también está detrás de la profusión de las nuevas residencias universitarias, gimnasios y centros de estudiantes para pijos, un *boom* de la construcción que, como el resto de los sucedidos en los noventa y a principios de nuestro siglo, fue financiado por una montaña de deuda, y ha influido decisivamente en el incremento de las tasas universitarias. Las universidades se venden a los chicos en términos de lo que pueden darles, no de lo que esperan de ellos. «Ante la ausencia de ideales educativos que den forma a la experiencia universitaria», dice Lewis, «las decisiones que afectan a los estudiantes se calculan para satisfacer sus demandas inmediatas». En vez de humanidades, los estudiantes obtienen amenidades.

No obstante, una relación comercial es exactamente lo opuesto de una pedagógica. Le das a tu cliente lo que te pide, pero no tienes interés alguno en su bienestar futuro. Es precisamente porque te importa el bienestar futuro de tus estudiantes por lo que no les das lo que quieren. Los cuestionas, y lo que más cuestionas es precisamente lo que

quieren. Enseñar, como dijo Sócrates, consiste en educar los deseos. Si suena paternalista es porque lo es. Los profesores han de ser mentores, no productos u oficinistas. La educación no es algo que se consuma; es una experiencia a la que tienes que entregarte. Pero las universidades han dejado de pensar tal cosa. Se ven a sí mismas como proveedoras de un mercado, no como las depositarias de la confianza pública. Si ya no saben de qué va la educación que ofrecen es porque están esperando a que sus estudiantes se lo digan.

Por supuesto he conocido a estudiantes que sienten que se procuraron una gran educación en la universidad. Pero todos entonan una versión de «las oportunidades están ahí si tú quieres aprovecharlas». En otras palabras: las tienes que pedir, o, mejor dicho, tienes que insistir. Como Douthat escribió de su *alma mater*, «Harvard sigue siendo uno de los mejores lugares de la tierra para educarte a ti mismo», pero «no te educará de un modo activo, ni te guiará ni te cuestionará de un modo significativo». En palabras de Mark Edmundson, profesor en la Universidad de Virginia, «para procurarte una educación probablemente tendrás que luchar contra la institución en la que te encuentras, no importa lo prestigiosa que sea (de hecho, cuanto más prestigiosa sea la escuela, más tendrás que luchar)».

Pensemos en esto: tienen que luchar para obtener lo que vinieron a recibir, aquello por lo que pagan. Pueden obtenerlo, pero solo si insisten. Imagine un hospital que opere sobre esa base, o un supermercado. Son los chicos que vienen con la esperanza de obtener una educación, no los que tienen la intención de escurrir el bulto, los que se encuentran con un medio hostil. Más comunes, según mi experiencia, que los estudiantes intelectualmente serios que se sienten realizados por su paso por la universidad son los que se sienten engañados, preguntándose para qué valió todo y qué había pasado con la sensación de aventura con la que habían entrado unos años antes. Durante mis años en Yale me pasó muchas veces que solo estos últimos se me acercaron: ardientes, curiosos, independientes, deseosos de encontrar en la universidad un sentido vital antes que habilidades; adentrándose en el mundo en busca de posibilidades, y no de seguridades. Lo que me decían, invariablemente, era que se sentían abandonados por su institución, que la educación que se les ofrecía no les decía nada y que no tenían a nadie que les ayudase a averiguar cómo vivir una vida ajustada a sus aspiraciones. Estos son los estudiantes que las universidades deberían tener en más alta estima, y a pesar de ello son a los que peor les va.

El hecho es que las universidades de élite tienen fuertes incentivos para *no* producir demasiados buscadores y pensadores, demasiados poetas, maestros, sacerdotes, abogados de causas públicas, trabajadores sociales e incluso profesores; demasiado altruismo, creatividad, intelectualidad o idealismo. Las instituciones más prestigiosas proporcionan en verdad abundantes oportunidades académicas, artísticas y morales, aunque solo sea porque disponen de los medios financieros para hacerlo. Una antigua estudiante que comenzó un programa de escritura creativa para niños de barrios desfavorecidos tras la universidad me escribió una larga y apasionada carta sobre las vías por las que Yale le proporcionó los recursos para encontrar y seguir su camino. Pero al

mismo tiempo, ocurre que las universidades no hacen nada para explicar que hay formas mejores que otras de utilizar tu educación. No hacen nada, en otras palabras, para desafiar los valores de una sociedad que iguala la virtud, la dignidad y la felicidad con el éxito material.

Tampoco hacen demasiado para ayudar a los chicos a dar con carreras alternativas. Por el contrario: he escuchado una y otra vez, en una universidad tras otra, que los departamentos de carrera tienen poco o nada que decir a los estudiantes que están interesados en algo distinto a las cuatro grandes vías, Derecho, Medicina, Finanzas y Consultoría. En las jornadas de selección, las dos últimas son las dominantes. En algunas facultades van incluso más allá. Stanford ofrece a las empresas un acceso especial a sus estudiantes previo pago de una cuota de diez mil dólares; y difícilmente será Stanford la única.

Vender tus estudiantes al mejor postor: es tan cínico como suena. Y aunque el proceso no suela ser tan directo, ese es el funcionamiento básico del sistema. Como mi amigo, estudiante de Yale de tercera generación, me dijo en cierta ocasión, el propósito de la universidad de Yale es manufacturar alumnos de Yale. David Foster Wallace (graduado en Amherst en 1985) creó un personaje que lo expresó de este modo:

Resultó que la propia universidad derrochaba hipocresía moral al respecto, por ejemplo, congratulándose de su diversidad y de la piedad de izquierdas de sus políticas mientras realmente se dedicaba al negocio de preparar a chicos de élite para que engrosaran las profesiones de élite en las que harían un montón de dinero, para después incrementar la base de prósperos antiguos alumnos que pasaran a ser donantes.

Por supuesto, las universidades no hacen nada para desaconsejar a los estudiantes que sigan carreras lucrativas, sin importar lo personalmente enriquecedoras o socialmente destructivas que resulten. Por supuesto, dirigen un sistema que está diseñado para canalizar a los estudiantes exactamente en esa dirección. Cuando James B. Conant, el presidente de Harvard, puso el rumbo de la entidad a la meritocracia en los años treinta, su intención era atraer a poco más que una pequeña minoría de «talentos destacados» que dejaran también espacio a los futuros hombres de negocios, es decir, los donantes. Ahora las facultades pueden tener ambas cosas: los meritócratas *son* los futuros donantes, si te ocupas de seleccionarlos y entrenarlos adecuadamente. De ahí la creciente proporción de estudiantes internacionales en las universidades de élite, a medida que cambian las escalas del poder económico globalizado. Tengo entendido que esta particular mezcla, en lugares como Yale, representa una forma de cálculo geoestratégico. Los chicos de Europa occidental son el pasado; los de los países BRIC (Brasil, Rusia, India y China) y otras economías en ascenso son el futuro, de modo que nada mejor que quedarse con los mejores talentos de su generación. En cuanto a la porción residual de futuros artistas y benefactores, su presencia se debe a un intento de equilibrar la contabilidad moral de la institución (y también para tener antiguos alumnos de los que alardear el día de mañana), no porque exista un fuerte compromiso con la belleza o la justicia.

Para las universidades más selectas, el sistema está funcionando de maravilla. El número de solicitudes sigue aumentando; las donaciones siguen siendo robustas; los

salarios de los gestores han estado pegando saltos en los últimos años; las subidas de las matrículas provocan algunas quejas rituales, pero no afectan al negocio. Cosa distinta es que esté funcionando para alguien más. Una de las cosas que me resultan más tristes de todo esto es escuchar a los chicos en el instituto, o a los recién llegados a la universidad, expresar las esperanzas que han puesto en su paso por la universidad a sabiendas de lo probable que es que se vean decepcionadas. Porque a pesar de todo, el romanticismo que rodea a la universidad sobrevive: el sueño, como dice Bloom, de tener una aventura contigo mismo. Más allá del cinismo que los estudiantes sienten que han de adoptar, bajo esa pose de plácida competencia, los anhelos de la juventud perviven. Mis viajes de los últimos años me han enseñado que hay un hambre intensa entre los estudiantes de hoy de lo que la universidad tendría que estar haciendo pero no hace: ayudarles a encontrar un sentido mayor, un propósito y un rumbo; proporcionarles una experiencia que les hable como seres humanos, no de amasijos de aptitudes; ofrecerles una guía para que afronten las cuestiones importantes de la vida; u otorgarles el simple permiso para pensar sobre esas cosas y el vocabulario con el que hacerlo. Es de los modos de satisfacer ese hambre de lo que a continuación quiero hablarles.

[1] El *major* es la disciplina académica que escoge el universitario «*undergraduate*», y completarlo le hace obtener un «*undergraduate degree*». Por su parte, el *minor* es la formación complementaria escogida, con una orientación similar a las asignaturas optativas de nuestros grados. La mayoría de los *majors* duran dos años (en el *college*), y de ahí se pasa a un programa de cuatro años en una facultad de Medicina, Derecho, etcétera, que dura cuatro años (nivel *graduate*). No obstante, también hay *majors* de cuatro años (N. del t.).

[2] De hecho, es propio espíritu de un *major* es que el estudiante no lo escoja nada más llegar, cuando está, digamos, desorientado, sino que se decida durante el segundo (N. del t.).

SEGUNDA PARTE
UNO MISMO

5.

¿PARA QUÉ SIRVE LA UNIVERSIDAD?

«RENDIMIENTO SOBRE LA INVERSIÓN»: esta es la frase que solemos escuchar hoy en día cuando se habla de la universidad. La cuestión es cuánto dinero te va a proporcionar tu paso por la universidad, en relación con el que tendrás que invertir. Lo que al parecer nadie pregunta es qué clase de «rendimiento» se supone que ha de proporcionarte la universidad. ¿Se trata solo de dinero? ¿Conseguir un trabajo es el único propósito de la educación? ¿Para qué sirve la universidad, en definitiva?

Hablamos, en la sobreexcitada conversación que últimamente venimos teniendo sobre la educación superior, acerca de los elevados costes de las matrículas, el creciente volumen de la deuda de los estudiantes y el desalentador mercado de trabajo que espera a los recién graduados. Hablamos del futuro de la universidad: de los recortes presupuestarios, de la educación a distancia, de los cursos online abiertos masivos o MOOC, y hasta de si la universidad en su formato actual es necesaria. Hablamos de planes de competitividad nacional, de la mano de obra en el siglo XXI, de la tecnología y sus efectos y de las perspectivas de prosperidad futura. Pero nunca hablamos de las premisas que subyacen a esta conversación, como si lo que hace que la vida sea feliz y la sociedad buena fuese obvio, y como si en cualquier caso la única respuesta fuese una vez más el dinero.

Por supuesto que el dinero importa: importan los trabajos, la seguridad financiera, el progreso del país. La cuestión es, ¿solo importan estas cosas? La vida es algo más que un trabajo; un trabajo es algo más que una nómina; y un país es algo más que su riqueza material. La educación es algo más que adquirir una serie de habilidades con valor de mercado, y usted es algo más que su habilidad para contribuir a los resultados de quien lo emplea o al PIB de su país, por más que la retórica de los políticos o la de los ejecutivos de su empresa le hayan inducido a pensar lo contrario. Preguntar para qué sirve la universidad es preguntar para qué sirven la vida y la sociedad; para qué sirven las personas.

¿Escuchan los estudiantes alguna vez algo sobre este asunto? Lo que escuchan es un constante redoble de tambores, en las declaraciones públicas, que pretenden hacerlos marchar en dirección opuesta. Cuando los legisladores hablan sobre la educación superior, desde el presidente al último miembro del Gobierno, hablan exclusivamente en

términos de matemáticas y ciencia. Los periodistas y los comentaristas políticos — algunos de los cuales tienen títulos en humanidades y ninguno de los cuales son enfermeros o ingenieras— no se cansan de dar lecciones a los jóvenes sobre la necesidad de pensar prudentemente qué curso tomarán sus estudios, diciéndoles lo ingenuo que resulta aprender cosas solo porque tienes curiosidad por aprenderlas. Cuando hablan de las «diez principales carreras» se refieren invariablemente a las que tienen una tasa más alta de empleabilidad, no a las más interesantes. Los «diez principales campos de estudio» remiten a los ingresos medios, no a la satisfacción laboral. «¿Qué harás entonces?» es la inevitable cuestión que se les plantea a los jóvenes, con una mueca desdeñosa. Optar por las artes liberales se ha convertido en una especie de estigma, y escoger lengua se considera una broma.

No estoy muy seguro de qué es lo que preocupa tanto a la policía pragmática. No es que nuestros estudiantes sean un clamor que reclama clases sobre Milton o Kant. El temido *major* en lengua es actualmente la opción de un tres por ciento de los alumnos. Los *majors* en empresa representan un veintiún por ciento, que es más de un cincuenta por ciento de lo que suponen juntos todos los *majors* en arte y humanidades que existen. La ciencia básica también está sufriendo. El porcentaje de estudiantes que cursan programas en física, química, astronomía, geología y otras ha caído un sesenta por ciento desde mediados de los sesenta, más incluso que lengua. En 1971, el setenta y tres por ciento de los que se incorporaban a la universidad decían que es esencial o muy importante «desarrollar una filosofía de vida significativa», y el treinta y siete por ciento que lo era «que te fuera muy bien económicamente» (no bien, nótese, sino muy bien). En 2011, estas cifras se habían dado prácticamente la vuelta, cuarenta y siete y ochenta por ciento, respectivamente. Durante más de treinta años hemos estado anunciado a viva voz que la felicidad está en el dinero, y si acaso en la fama. No es de extrañar que los estudiantes se hayan creído que la universidad va de conseguir un trabajo.

Hay que conseguir un trabajo, pero también hay que procurarse una vida. ¿Nos preguntamos cuál es el retorno sobre la inversión en la universidad? ¿Cuál es el retorno sobre la inversión de tener niños, pasar tiempo con los amigos, escuchar música, leer un libro? Las cosas que más merece la pena hacer, merece la pena hacerlas por sí mismas. Cualquiera que nos diga que el único propósito de la educación es la adquisición de habilidades con traducción pecuniaria está tratando de reducirnos a un recurso productivo en el trabajo, a un crédulo consumidor en el mercado, a un dócil súbdito del Estado. Lo que está en juego, cuando nos preguntamos para qué sirve la universidad, es nada menos que nuestra capacidad de seguir siendo plenamente humanos.

Lo primero para lo que sirve la universidad es para enseñarnos a pensar. Es un cliché, pero la verdad es que sigue significando algo, mucho más de lo que suele darse a entender. No significa simplemente desarrollar las capacidades mentales que son propias de las distintas disciplinas —cómo resolver una ecuación o construir un estudio o analizar un texto—, y ni siquiera consiste en la capacidad de moverse entre las distintas disciplinas. Significa desarrollar el hábito de dudar y la capacidad de ponerlo en práctica.

Significa aprender a no dar las cosas por sentadas, para alcanzar así nuestras propias conclusiones.

Antes de aprender, a menudo hay que desaprender. No se llega a la universidad como un folio en blanco; se llega ya arrastrando todos los modos de pensar y sentir que el mundo nos ha ido instalando desde el momento en que nacimos. Nuestra alma, en palabras de Allan Bloom, es un espejo de cuanto nos rodea. Me di cuenta desde el principio, cuando enseñaba a los estudiantes de primer año, de que mis estudiantes eran capaces de producir una opinión sobre cualquier tema desde el mismo instante en que lo sacase a la palestra. No es que necesariamente se hubiesen enfrentado a él con anterioridad. Era que sus mentes eran como una especie de olla de baño químico de actitudes convencionales que precipitaría instantáneamente una solución y neutralizaría cualquier objeción que se les plantease (he constatado posteriormente que no es un fenómeno que se circunscriba a quienes tienen dieciocho años).

La sociedad conspira para hacerse inmune a la verdad. Pasamos nuestras vidas sumergidos en la propaganda: mensajes publicitarios; retórica política; la afirmación periodística del *statu quo*; los lugares comunes de la cultura popular; los axiomas del partido, la secta, la clase; las trivialidades que a diario intercambiamos en Facebook; las reconfortantes mentiras que nuestros padres nos cuentan y las sociales que nuestros amigos nos dicen; el flujo constante de falsedades que todos nos decimos todo el tiempo, para mantener a raya el riesgo de tener que mirarnos al espejo. Platón llamaba a todo esto *doxa*, opinión, una fuerza tan poderosa entre los progresistas como entre los conservadores, en Massachusetts igual que en Misisipi, idéntica entre fundamentalistas y ateos. El principal propósito de una educación de veras (una educación «según los parámetros de las artes liberales») es liberarnos de la *doxa* enseñándonos a reconocerla, a cuestionarla, y a pensar por nosotros mismos.

En su libro *Teacher [Profesor]*, Mark Edmundson describe a un hombre que desempeñó este papel en su caso cuando tenía diecisiete años, salvándolo así de un trabajo sin sentido al que parecía abocado. Los métodos de su profesor fueron los mismos que los de Sócrates, que enseñó a su vez a Platón: se hacía eco de sus opiniones, devolviéndoselas e incitándole a articularlas por sí mismo. Vertiendo luz sobre esas opiniones, al pedirle que las defendiera o al menos que fuese consciente de ellas, empezó a quebrarlas, al exponerlas al escrutinio de la inteligencia crítica, desarrollándola en consecuencia. No pretendía remplazar las opiniones de los estudiantes con la suya, sino conducir a sus alumnos al desconocido, incómodo y siempre fértil terreno de la duda. No les enseñaba qué tenían que pensar, sino cómo.

¿Por qué la universidad? La universidad, después de todo, como suelen decir los que gustan de denigrarla, «no es el mundo real». Pero ahí reside precisamente su fuerza. La universidad es una oportunidad para salir del mundo durante unos pocos años, entre la ortodoxia de tu familia y las exigencias de tu carrera profesional, para contemplar las cosas desde cierta distancia. Ofrece a los estudiantes «la preciosa oportunidad», como apunta Andrew Delbanco, «de pensar y reflexionar antes de que la vida los engulla». Se puede empezar a aprender a pensar en el instituto, como hizo Edmundson —para

entonces se tiene la edad suficiente—, pero a esas alturas los padres están todavía muy encima y los profesores demasiado pendientes de los exámenes. La universidad debería ser otra cosa: un intervalo de libertad al inicio de la edad adulta, una pausa antes de que todo comience. ¿Es acaso un privilegio que para muchos jóvenes del mundo es solo un sueño? Absolutamente. Pero no te librarás de lo que esa oportunidad supone sencillamente desperdiciándola. ¿No es mejor tratar de aprovecharla?

La universidad también ofrece profesores. Sí, en teoría es posible aprender a pensar por cuenta propia, aunque la probabilidad es baja. Los profesores pueden aportarnos aire fresco, mostrarnos caminos que no se nos habrían ocurrido por nosotros mismos. Los autodidactas suelen ser quisquillosos y obtusos, y suelen cerrarse sobre sí mismos. El papel más importante de un profesor es hacer que pensemos con rigor: de manera precisa, paciente, responsable y sin remordimientos, y no solo acerca de nuestras «presuposiciones más arraigadas», como en su día escribió mi mentor, Karl Kroeber, sino también sobre nuestras «perspectivas más novedosas y excitantes, la mayoría de las cuales suelen ser falaces». Uno quiere tener en su vida a personas cuyo trabajo sea indicarle cuándo se ha equivocado.

La universidad también te proporciona compañeros con quienes cuestionar y debatir las ideas que has dado en clase. Esas «discusiones acaloradas a horas intempestivas» a las que la gente le gusta referirse al hablar de la experiencia universitaria, como un modo de afear a los demás sus inclinaciones intelectuales, son en cambio esenciales, porque la clase y la residencia de los universitarios son dos extremos del mismo palo. La primera introduce ideas en tu cabeza; la segunda te ofrece libertad para que las agites. El primer extremo es normativo; el segundo, subversivo. «La mayoría de lo que aprendí en Yale», escribe Lewis Lapham, «lo aprendí en lo que ahora recuerdo como una extensa y obstinada conversación en el único restaurante que no cerraba por las noches en Chapel Street. Los temas que discutíamos —Dios, el hombre, el melocotón de Alfred Prufrock^[1]— los tomábamos prestados de la misma antología de enormes abstracciones que poblaban los textos de las asignaturas de Lengua o Filosofía». Las clases nos inoculan los granos de arena; es asunto de cada cual que se engendre una perla.

La universidad no es nuestra única oportunidad para aprender a pensar. Ni es la primera ni será la última; pero es la mejor de todas. Una cosa está clara: si no has empezado antes de obtener tu título universitario, difícilmente lo harás más tarde. De ahí que consagrar los cuatro o más años de la carrera exclusivamente a prepararse profesionalmente constituya una lamentable pérdida. El propósito de la universidad es permitirnos vivir más alerta, más responsablemente, más libres: de una forma más completa. Hablaba en cierta ocasión con dos egresadas en una visita a la universidad Bryn Mawr. Una de ellas dijo: «La pregunta que me llevé al terminar Bryn Mawr fue cómo poner en práctica mis ideales feministas a medida que avanzaba». Me gustó lo de los «ideales», pero me encantó la primera parte. Una educación de veras te lanza al mundo con preguntas a cuestas, antes que con un currículum.

Con todo, aprender a pensar es solo el comienzo. Hay algo en particular sobre lo que un estudiante tiene que pensar: sobre sí mismo. La educación orientada a las artes liberales

se justifica tradicionalmente sobre la base del interés público, como un aprendizaje de las cualidades democráticas de la ciudadanía. La clase, según este concepto, es un taller de virtud republicana: debate razonado, disenso argumentado, compromiso por el respeto mutuo. Se puede decir mucho a este respecto, pero aun así es quedarse cortos. Antes y por debajo del bien público que tal educación proporciona, hay uno de carácter privado, el bien privado por antonomasia, podría decirse. «Estáis aquí por razones muy egoístas», les decía el legendario profesor de Columbia Edward Tyler a los recién llegados en el primer día de clase. «Estáis aquí para construir un yo». Que esta actividad redunde o no en beneficio de otras personas es algo que ahora no viene al caso. Un yo es algo que tienes que desarrollar por tu propio interés, y el proceso no suele ser rápido o sencillo, y a menudo no es ni siquiera agradable.

Construir un yo: la noción puede sonar extraña. «Les hemos enseñado», escribía David Foster Wallace sobre los jóvenes de hoy en día, «que un yo es algo que sencillamente tienes». No es que se carezca del todo de un yo cuando se es un niño o un adolescente; pero queda mucho por hacer. En palabras del gran poeta romántico John Keats, el mundo es un «valle en el que se moldean almas». En cierto sentido no es un «valle de lágrimas», según reza la tradicional frase, un valle de sufrimiento que el alma ha de atravesar en su camino a la salvación que esté más allá de esta vida. Y tampoco hablamos de un «alma» en el sentido tradicional, algo eterno e inmutable, de algún modo remoto y ciertamente separado de nuestro yo terreno, y solo implicado, en cualquier caso, en cuestiones de pecado y virtud. Al mentar al alma Keats quiso referirse a nuestro yo terreno, entendido en su totalidad: moral, intelectual, sensual, emocional, nuestro ser completo. Y al decir que el mundo era un valle en el que se moldean almas quiso decir que la propia experiencia es el crisol de su creación.

«¿Es que no ves cuán necesario es un mundo de problemas y padecimientos para instruir a una Inteligencia y hacer de ella un Alma?», escribió (es necesario un mundo de problemas y padecimientos: padres helicóptero y todos los que necesitáis una seguridad absoluta, tomad nota). El mundo sigue siendo una escena triste, según lo concibió Keats, pero también hay mucho placer y amor y muchas otras emociones: «Un lugar en el que el corazón debe sentir y sufrir de mil formas diversas». El corazón siente, dice, y la inteligencia se educa para reflejar ese sentimiento. Todo el mundo nace con una mente, pero es solo a través de este acto de introspección, de autoexamen, estableciendo una comunicación entre la mente y el corazón, la mente y la experiencia, que te conviertes en un individuo, en un ser único; en un alma. Y en eso consiste desarrollar un yo.

Así pues, ¿qué tiene que ver la universidad con todo esto? La universidad contribuye a proporcionar las herramientas con las que abordar este trabajo de autodescubrimiento. Es muy duro, una vez más, hacerlo por uno mismo. Es tarea de la universidad asistir a los universitarios, e incluso empujarlos a que inicien ese camino que atraviesa el valle en el que se moldean almas. Los libros, las ideas, las obras de arte y el pensamiento, la presión de las mentes que lo rodean a uno y que buscan sus propias respuestas por sus propias sendas: todas las anteriores son incitaciones, interrupciones, transgresiones. Hacen que nos cuestionemos lo que creíamos sobre nosotros mismos. «La verdadera educación liberal

pone las cosas en entredicho y exige a los estudiantes que las pongan en entredicho». El proceso no es cómodo, pero es fascinante. No tiene nada de «académico». Si se hace correctamente, es como que te abran en canal, como darse a luz a uno mismo. «Una educación», Lapham cita a un viejo profesor, «es como una herida que uno se inflige a sí mismo».

Hablé antes sobre ser capaz de pensar más allá de las opiniones recibidas, la *doxa*, y ahora estoy hablando de pensar sobre uno mismo, aunque a la postre se trata de un solo acto. Para cambiar la manera en que vemos el mundo es inevitable cambiar el modo en que vemos nuestras vidas, y viceversa. Ni siquiera son cosas separadas. De todas las creencias que absorbemos antes de ser lo suficientemente mayores para cuestionarlas, las más poderosas, y también las más personales, son aquellas que nos dicen quiénes somos, las que tratan de determinar nuestra identidad y nuestros valores. La universidad es el lugar en el que empezar a determinarlas por uno mismo, el lugar en el que averiguar, como apunta el historiador de Columbia Mark Lilla, «qué es exactamente lo que merece la pena desear». El lugar en el que encontrar no solamente quién desea uno ser, sino quién es ya, esa persona que hay bajo las capas depositadas por todos los que han querido que pensemos lo que pensamos sobre nosotros mismos. El lugar en el que descubrir nuevos ideales y deseos, el lugar en el que empezar a plantearnos ese par de venerables cuestiones: ¿en qué consiste la buena vida y cómo he de vivirla?

La verdad es que no me gusta demasiado la expresión «desarrollo de una filosofía de vida con sentido» como descripción de lo que se supone que hemos de hacer en la universidad. De una parte, carece de chispa. «Desarrollo de una filosofía» suena como si uno estuviera componiendo un tratado. De otra, es estática. Uno desarrolla «una» filosofía y luego carga con ella el resto de su vida, aparcándola o aplicándola cuando corresponda. El proceso es mucho más profundo que eso, va hasta las últimas consecuencias, y es incomparablemente más fluido y provisional. No se detiene cuando se obtiene el título; nunca se detiene, realmente. La herida que menciona Lapham nunca se cura, porque el yo que la sostiene no puede retornar a un estado de inocente inconsciencia. Lo que realmente tienes que querer desarrollar en la universidad es el hábito de la reflexión, es decir, la capacidad para el cambio.

He estado usando la palabra alma, y aunque no soy una persona religiosa, me parece que solo un lenguaje religioso tiene la gravedad suficiente para hacer justicia a estas cuestiones. Porque estamos hablando de lo más importante: nada menos que de cómo vivir. Cabría proponer, entonces, que uno llegase a la universidad como quien comienza un peregrinaje, un movimiento hacia la verdad y hacia uno mismo. Que uno habría de adoptar la disposición de quien busca convertirse, aunque aún no sepa a qué credo o de qué manera. Habría pues que acercarse a las ideas como si estas fuesen instrumentos de salvación, impulsado por una necesidad de trabajarlas por uno mismo, para así no pasar por la vida como si fuese una experiencia de segunda mano, pensando los pensamientos de otros y soñando sueños que no son los de uno. Se ha dicho que la gente va a los monasterios con el fin de averiguar para qué ha ido, y la universidad tiene que ser lo mismo. Solo nacemos una vez, no solo en la naturaleza, sino también en la cultura, que

rápida­mente se convierte en una segunda naturaleza. Pero después, si tal gracia nos es concedida, podemos nacer de nuevo. ¿Y de qué le sirve a una persona ganar el mundo entero si en el proceso pierde su alma mortal?

Lejos de ser solamente la vía por la que preparamos a los trabajadores para que contribuyan al PIB, o incluso a los ciudadanos para que desempeñen un papel en la esfera pública, una verdadera educación, como una religión verdadera, nos permite separarnos y, si fuera necesario, combatir las exigencias que los demás tratan de imponernos. El yo es un espacio separado, un espacio privado, exactamente ese espacio interior que Madeline Levine encontró que faltaba en muchos de sus pacientes adolescentes. Es un espacio de fortaleza, seguridad, autonomía, creatividad, juego. Ya lo dijo D. H. Lawrence: se puede vivir sin alma, solo a base de voluntad y ego —uno puede «seguir corriendo hacia delante»—, pero por dentro se sigue estando vacío. Las personas que se comportan así, como subrayó uno de los personajes de E. M. Forster, son incapaces de decir «yo». Ni siquiera pueden decir «yo quiero», «porque “yo quiero” debe llevar a la pregunta “¿Quién soy yo?”». Lo coherente sería que empleasen infinitivos, «querer dinero», «querer una mansión», «querer ir a Harvard».

En su ensayo sobre la educación superior, Andrew Hacker y Claudia Dreifus sostienen que el propósito de ir a la universidad es convertirse en una persona más interesante, lo cual está muy bien, siempre y cuando puntualicemos que a la persona a la que hay que resultarle más interesante es a uno mismo, aunque solo sea porque es seguro la persona con la que pasaremos el resto de nuestros días. No obstante, ser interesantes es muy diferente de actualizar nuestros conocimientos de manera acreditada, como diría David Brooks. Tener un cuádruple grado no te hace más interesante. Editar el periódico de la universidad mientras cantas en un coro a capela, fundar una ONG y aprender a cocinar platos exóticos tampoco te hace interesante. Ser interesante no es ser brillante, tampoco «impresionante». Lo que te hace interesante es leer, pararte a pensar, entablar largas conversaciones, y crear una vida interior más rica por ti mismo.

El propósito de la universidad, para expresarlo de otro modo, es convertir a los adolescentes en adultos. No es que haga falta ir a la universidad para eso, pero si vas a ir de todos modos, entonces eso es lo más importante que hay que conseguir. Esa es la verdadera educación: no aceptemos sucedáneos. La idea de que debemos consagrar los primeros cuatro años de nuestra edad adulta a prepararnos exclusivamente como profesionales, descuidando el resto de los aspectos de nuestras vidas, es poco menos que una obscenidad. Si eso es lo que le forzaron a hacer, entonces le han robado. Y si resulta que al final de la universidad es usted la misma persona que era cuando entró —con exactamente las mismas creencias, los mismos valores, los mismos deseos, los mismos objetivos por los mismos motivos—, entonces algo hizo mal. Vuelva e inténtelo de nuevo.

«También yo debía conseguir una educación», le hace decir Margaret Atwood a uno de sus personajes. «Así es como hablaban del asunto, como si la educación fuera algo que uno llevase, como un vestido». Debería ser obvio a estas alturas que la parte más problemática de esta idea está en ese pronombre, «uno», porque «uno» no consigue una

educación; «uno» es la variable en esa ecuación, «uno» es aquello *sobre* lo que opera la educación. «La educación es lo que queda», según el popular chascarrillo, «cuando has olvidado lo que aprendiste». No obstante, el primero que formuló esa idea fue nada menos que James B. Conant, el que fue presidente de Harvard, y no lo dijo como una guasa. La mayoría de lo que se nos imparte en la universidad desaparece inevitablemente de la memoria. Lo que queda, precisamente, somos nosotros.

[1] El autor se refiere a un pasaje de *La canción de amor de J. Alfred Prufrock*, poema de T. S. Eliot (N. del t.)

6.

INVENTARTE TU VIDA

I: Dirección

Todo eso del autoconocimiento está muy bien, naturalmente, pero aún hay que aprender una profesión, ¿no es cierto? Por supuesto, pero por eso precisamente necesita uno conocerse muy bien. ¿En qué somos buenos? ¿Qué nos interesa? ¿En qué creemos? Lara Galinsky, la autora de *Work on Purpose*, habla de la importancia de hacerse estas preguntas, a las que denomina «puntos de inflexión», los goznes de la vida que afrontas cuando has de elegir qué es lo siguiente que harás. Las apelaciones al pragmatismo que hacen que los jóvenes se las salten, dice William Damon en *The Path to Purpose*, terminan siendo contraproducentes, puesto que no se puede ser feliz sin saber para qué trabaja uno. El autoconocimiento es la cosa más práctica que hay en el mundo, porque nos ayuda a encontrar la senda hacia la carrera que mejor se ajusta a cómo somos. «¿Cuál es el sentido de la vida?» tal vez sea la cuestión filosófica por excelencia, supuestamente abstracta e inútil, pero que se vuelve imperiosa y amenazante cuando se la reformula de la siguiente manera: «¿Cuál es el sentido de *mi* vida?». Esa no es una pregunta que querrías encontrarte respondiendo a los cuarenta.

«Vocación» proviene del latín *vocatio*, que significa llamada; se refiere pues a lo que uno se siente llamado a hacer. En otras palabras, no es algo que uno elija, sino algo que lo elige a uno. Es aquello que uno no puede *no* hacer. No es para nosotros tanto algo que hacemos como algo que *somos*. Pero este llamado no ocurre por sí solo. Hay que trabajar para que podamos estar receptivos. Para encontrarse a uno mismo, antes hay que haberse liberado. No se es capaz de reconocer lo que a uno realmente le importa hasta que no se ha soltado lastre. Y ya sabemos en qué consiste eso en el caso de los jóvenes de alto rendimiento académico de nuestros días.

Le oí decir a una estudiante de último año de Harvard, por entonces enfrascada en su tesis, lo maravilloso que resulta instalarse en la autoeficacia, la sensación de que uno puede salir al mundo y hacer cualquier cosa que se proponga. Hay chicos, comentaba, que sacan un sobresaliente en un examen y dicen que «ha sido porque era fácil», y otros que dicen que «ha sido porque soy inteligente». Aunque a mí todo aquello me sonase a autoestima, a su juicio la cuestión era que Harvard produce este segundo tipo de chicos. Fui un poco más allá y le repliqué que quien llega a Harvard, o a cualquier universidad

de élite, piensa precisamente eso sobre sí mismo. Pero aún hay otro punto de vista, continué. Tiene verdadera autoestima aquel a quien no le importa en absoluto obtener sobresalientes. Y eso implica reconocer, a pesar de todo lo que se te ha enseñado a creer, que las notas que uno obtiene no definen su valor como ser humano. Significa decidir por uno mismo en qué consiste el éxito.

También afirmó que los estudiantes de Harvard obtenían su sensación de autoeficacia al adentrarse en el mundo y que la usaban para ser «innovadores». Pero cuando le pregunté qué quería decir con eso, el ejemplo que empleó fue «convertirse en CEO de una empresa del *ranking* de las 500 mejores que publica *Fortune*». Eso no es innovador, le dije, solamente exitoso, y exitoso, una vez más, de acuerdo con una definición muy estrecha del éxito. La «innovación» hace furor en nuestro tiempo, como si fuera una panacea para todo lo que nos aflige, pero ya es tiempo de que innovemos en cuanto a la idea de innovación que tenemos. Puedes inventar un aparato o una droga o una aplicación, pero también puedes inventar tu vida. En vez de seguir un sendero predeterminado, uno puede construir su propia senda. Existe la imaginación artística, y la imaginación científica, pero también algo que cabe llamar imaginación moral, tomando aquí «moral» en la acepción no de lo que es en sí justo o bueno, sino en la de cuanto tiene que ver con tomar decisiones vitales, en el más amplio sentido. La imaginación moral se refiere a la capacidad de vislumbrar nuevas alternativas a cómo vivir. Cuando entramos en un Starbucks, se nos da a elegir entre un Latte y un Frappuccino y otras muchas cosas, pero también hay otra opción. Uno puede darse la vuelta y salir, porque a lo mejor lo que realmente queremos no se sirve allí. Cuando uno entra en una universidad de élite, se le ofrece elegir entre Medicina, Finanzas, Consultoría y tal vez algunas otras cosas, pero tampoco hay obligación alguna de ajustarse a ese menú. Cabe incluso la posibilidad de darse la vuelta y marcharse, y pensarlo durante algún tiempo.

La imaginación moral cuesta, y cuesta de un modo completamente distinto a las cosas difíciles que los estudiantes de élite están acostumbrados a afrontar. No es algo que pueda sencillamente estudiarse. Tampoco es objeto de competición alguna. Las cualidades que se requieren son relativas al carácter, no a la inteligencia. Nunca es fácil, y no solo eso, nunca es suficiente. También se necesita coraje, coraje moral, la valentía de actuar según nos dicta nuestra imaginación y a pesar de lo que la familia y los amigos nos digan al respecto para tratar de desalentarnos. Porque no va a gustarles. La persona moralmente arrojada tiende a poner en un compromiso a cuantos le rodean. No encaja con sus ideas sobre cómo se supone que funciona el mundo, de modo que plantea interrogantes sobre las elecciones que ellos mismos han hecho (o las que no se atrevieron a hacer). La valentía física es admirable, pero en términos sociales suele ser bastante más sencilla. Contamos con nuestros camaradas detrás de nosotros, una comunidad que nos jalea. La valentía moral puede llegar a ser muy solitaria. A la gente no le importa estar atrapada, siempre y cuando nadie más sea libre. Pero entonces uno pide una pausa para reflexionar y todo el mundo alrededor entra en pánico.

Le hablaba de estas cosas a una clase de Stanford. Casualmente estaban leyendo

Middlemarch, que se acerca bastante al texto ideal para abordar estos temas («*Middlemarch*», decía Virginia Woolf, «ese libro magnífico que, con todas sus imperfecciones, es una de las pocas novelas inglesas escritas para gente adulta»). La protagonista, Dorothea Brooke, es una joven ardiente e idealista que quiere que su vida sea significativa. Pero la historia tiene lugar en la década de 1830 en la campiña inglesa, un lugar y una época que ofrecían poco espacio para los anhelos existenciales, especialmente para las jovencitas. A lo más a lo que Dorothea podía aspirar era a realizar sus aspiraciones en el ámbito de la vida privada. Así es que en vez de casarse con quien se esperaba que lo hiciera, el apuesto e insulso Sir James (que acabará casándose con Celia, su hermana menor, tan recatada y tan mona), horroriza a su familia y vecinos optando por una alternativa bastante inesperada, el reverendo Edward Casaubon. Casaubon es austero, serio, culto y mayor; una mente extraordinaria, a juicio de ella, a quien será un privilegio asistir en sus labores intelectuales.

También es, como pronto descubrirá ella, una persona enfermiza, ruin y emocionalmente frígida. Todo indica que ha cometido un enorme error. La vida con Casaubon es solitaria y lúgubre. Cuando asumes riesgos, verdaderamente te arriesgas. Pero ¿debería entonces haberse casado con Sir James, y convertirse en la perfecta mujercita como su hermana? Sea lo que sea que uno responda, hay pocas dudas sobre lo que George Eliot quiso hacer con este personaje. Dorothea fue su heroína, su alma más lograda, el único personaje, de entre todos los que pueblan este relato épico, que posee tanto la imaginación para concebir una vida distinta como el coraje para tratar de llevarla a la práctica. Así es que, cuando se le presenta una segunda oportunidad, una segunda elección, tampoco va a lo seguro. En esta ocasión se casa con un joven reformista repleto de ideales, un hombre sin posición que gusta todavía menos a su familia. Tendrá que renunciar a su confortable existencia —su estilo de vida, diríamos hoy— y partir a la ciudad, como dice su hermana, «para vivir en las calles». Para Celia resulta literalmente inimaginable. «¿De qué vivirás?», le pregunta, como lo hace siempre la familia. «Te mezclarás con toda esa gente tan extraña, y no volveré a verte [...] Y serás increíblemente pobre». Aunque Dorothea consigue finalmente la vida que desea, Eliot no nos deja creer que llega hasta ahí sin pagar un precio. *Middlemarch* es verdaderamente una novela para gente adulta.

Pero hay otra fuente incluso mejor para saber qué son la imaginación y la valentía moral: la propia George Eliot. La historia que escribe de Dorothea es una versión rebajada, si acaso, de su propio drama. Creció en un lugar como el que retrata en su novela, sin contar además con ninguna de las ventajas materiales con las que sí cuenta su heroína, y con no menos, sino más inquietudes existenciales que ella. Leyó intensamente; pasó todo el tiempo que pudo con personas que pudieran enseñarle algo; pensó por sí misma. Cuando anunció que había perdido su fe religiosa, su padre la amenazó con expulsarla de casa, pero se negó a retractarse. Posteriormente se desplazó a Londres, sumergiéndose en su carrera literaria y atreviéndose a mezclarse con los hombres como una igual, un comportamiento inaudito en una mujer soltera.

Y después hizo algo todavía más escandaloso: se juntó con un hombre casado. El adulterio no era algo desusado en la Inglaterra victoriana, como nos gusta creer. Su amante ya vivía en un matrimonio abierto, y su mujer tenía hijos de otro hombre. Lo escandaloso en el caso de Eliot es que se negó a ocultarlo. Creía que su amor era más importante que un contrato legal, y estaba determinada a vivir con el hombre a quien abiertamente llamaba su marido, hasta el punto de tomar su apellido. Y sufrió por ello. La sociedad le dio de lado. Su hermano mayor, al que idolatraba, le retiró la palabra. Pero ella perseveró. Esa era la vida que viviría, y no iba a pedir perdón por ello. Finalmente, merced a su enorme fuerza de voluntad y a su talento —*Middlemarch* fue inmediatamente aclamada como una de las más grandes novelas en lengua inglesa—, obligó al mundo a aceptarla en sus propios términos. Pero le llevó más de veinticinco años, y en ningún momento estuvo claro que fuese a suceder de ese modo.

No es de extrañar que al ir a componer su obra maestra utilizase esos mismos temas: el yo y la sociedad, lo que elegimos y sus consecuencias, la cobardía y el coraje, la convención y la rebeldía. Dorothea no es el único personaje de la novela que pretende «dar forma a sus propios actos y alterar el mundo ligeramente». El segundo personaje en importancia es un joven y dotado doctor llamado Lydgate, cuyo plan es labrarse un nombre en el mundo de la ciencia. Pero Lydgate se casa muy pronto, con una vana y superficial belleza que insiste en ser agasajada, y termina finalmente «adoptando la forma de una medianía» —un hombre aparentemente exitoso que se considera un fracasado—. No hay final feliz para Lydgate; posee la imaginación, pero le falta el coraje, y está en definitiva demasiado apegado al confort y la aprobación de los otros.

Tal vez no debamos ser tan duros con Lydgate. Se tiene que enfrentar a circunstancias que lo constriñen, como al resto de quienes aparecen en la novela. Ese es el tema principal de la obra de Eliot, la cuerda que pulsa cada vez que nos presenta a uno de sus personajes, en lo que constituye una reflexión sobre la historia de santa Teresa, la gran reformadora religiosa, con la que comienza su libro. Como ella nos dice, hay muchas potenciales Teresas, almas que reciben un don, pero pocas son capaces de sobreponerse a las condiciones adversas que las rodean. La propia Dorothea podría haberlo hecho mejor, si lo que la rodeaba hubiera sido distinto. Eliot lo llama «la circunstancia enrevesada», una «red», por usar la imagen más famosa de la novela, que todos tejemos y entretejemos, afectando a otros. Algunas décadas más tarde, en su *Retrato del artista adolescente*, James Joyce usó una metáfora similar. «Cuando el alma de un hombre viene al mundo en este país», dice el protagonista Stephen Dedalus a propósito de Irlanda, «hay redes que se ciernen sobre él para evitar que vuele (...). Intentaré volar a pesar de esas redes».

Hoy tenemos otras redes. «¿De qué va a servirte hacer eso?» es una red. «En vez de buscarte a ti mismo, ¿qué te parece si te buscas un trabajo?»; eso es una red. Como lo es una expresión que he escuchado una y otra vez cuando hablaba con los estudiantes sobre estas cosas: «Pensar solo en uno mismo». «¿No estaré pensando solo en mí mismo si decido estudiar filosofía en vez de escoger algo más práctico?». «¿No es pensar solo en uno mismo intentar vivir una vida de pensamiento cuando hay tantas otras cosas que

podría hacer con mi título universitario?». Este es el tipo de preguntas que la gente joven se hace hoy en día, si es que acaso llegan a plantearse hacer algo un poco distinto de lo trillado; o peor, es el tipo de preguntas que se sienten obligados a plantearse.

Véase a qué punto hemos llegado. Queremos pensar que somos un país rico, pero estamos ante uno de los grandes testimonios de la pobreza intelectual —y moral y espiritual— de la sociedad norteamericana, que consigue que sus jóvenes más brillantes piensen que solo piensan en sí mismos si deciden seguir el curso que su curiosidad les dicta. Se les dice que han de ir a la universidad, pero también se les dice que querer conseguir una educación de veras es pensar solo en uno mismo. ¿Comparado con qué? ¿Acabar en una consultora no es pensar solo en uno mismo? ¿Ir a parar a un banco de inversión no es pensar solo en uno mismo? ¿Y acabar siendo abogado, como hace mucha gente que escoge ese camino, para hacerte rico, no es pensar solo en ti mismo? No está bien estudiar Historia, porque en qué contribuye eso a la vida de nadie; pero está bien trabajar para un fondo de inversión. Es egoísta apostar por aquello que te apasiona, a no ser que te permita hacer un montón de dinero, en cuyo caso no es nada egoísta.

«Nos parece estrafalario que alguien consagre su vida a escribir poemas», dijo el crítico Dwight McDonald hace algunos años, «pero nos parece de lo más natural consagrar una vida a inducir a los niños a que desayunen Crunchies en vez de Krispies». Yo mismo tuve que hablar en una ocasión con un joven extraordinariamente dotado para la música para explicarle que la música puede tener un gran impacto en la vida de la gente. Hoy se considera glamuroso dejar la universidad para convertirse en el próximo Mark Zuckerberg, pero ridículo permanecer en ella para convertirse en trabajador social. A todo el mundo se le llena la boca hablando de «hacer una aportación diferencial» o de «devolver a la sociedad parte de lo recibido», pero el altruismo apenas recibe apoyo si no es instigado desde una instancia prestigiosa, y si es posible, recibiendo algo a cambio. Se espera que los estudiantes demuestren creatividad y que hayan prestado un servicio a la comunidad para entrar en la universidad, pero nadie piensa que deban ser tan tontos como para tomarse eso en serio y convertirlo en un objetivo vocacional. Junto a lo de «pensar solo en uno mismo» viene lo de «sentarse debajo de un árbol a escribir poesía», un estereotipo extrañamente concreto que sugiere que el trabajo intelectual o creativo es invariablemente cosa de soñadores, algo solipsista, irrelevante e inútil, tal vez incluso vagamente femenino y adolescente. La mucha gente que apela al estereotipo insiste también, por supuesto, en que algo así no es trabajo en absoluto.

La presión proviene de todas las direcciones. Un estudiante de Corea del Sur me dijo que un agente que revisaba los pasaportes la hizo desnudarse allí mismo en el aeropuerto, a la vuelta de sus vacaciones de verano, tras decirle que quería estudiar filosofía. Una chica que había ido a Harvard me escribió esto:

Ahora que he encontrado un empleo remunerado en una librería independiente, me estoy encontrando exactamente con el tipo de experiencias que usted describe: la confusión, e incluso la indignación que produce en los otros, cuando les digo que trabajo en una librería, el hecho de que no tenga planes inmediatos para hacer un posgrado, entrar en un bufete de abogados o hacer una carrera política. Ayer por la noche, sin ir más lejos, volví a tener la pelea de siempre con mi padre: desperdiciar un título en Harvard aprendiendo a cultivar una

comunidad real, o dedicarme a pensar y a curarme emocionalmente de años de estar metida en una caja, sin apenas socializar, es peor que venderse; es egoísta y una muestra de holgazanería.

En este caso es fácil identificarse con la parte dañada, el espíritu libre que es víctima de las actitudes convencionales, pero lo más probable es que nos inclinemos por la postura opuesta. Lo sé porque he pasado por eso, especialmente cuando estaba en la universidad y acababa de rebasar la veintena y mis amigos empezaban a tomar direcciones que me asustaban porque representaban valores que no comprendía. Somos *nosotros*, en otras palabras, los que tejemos nuestras redes. Como dice Eliot, «nosotros, seres insignificantes, con nuestras palabras y nuestros actos diarios vamos preparando las vidas de muchas Dorotheas».

Así pues, ¿cómo encuentra uno su vocación, o como hoy decimos, su pasión? Esta puede ser la cuestión más difícil que haya de afrontar la gente joven, especialmente después de ser instruidos para pensar exclusivamente en términos del próximo objetivo inmediato. No hay respuestas fáciles, aunque ahí van unas cuantas sugerencias. En cuanto al trabajo, haz lo que hacías cuando actuabas espontáneamente, cuando eras más joven, antes de que te arrebataran la espontaneidad por completo. Haz lo que harías en todo caso, incluso aunque no te recompensasen por ello. Haz aquello en lo que te sumergirías durante horas sin notar el paso del tiempo. ¿Sabes qué *desearías* hacer, si pudieras hacerlo en vez de lo que estás haciendo ahora? Pues haz eso. Haz lo que más te gusta hacer, no eso que crees que te gusta, o lo que crees que debería gustarte, sino lo que de verdad te encanta.

Contamos a estas alturas con un buen volumen de literatura sobre la naturaleza de la felicidad, y los estudios convergen en un par de observaciones. Más allá de un nivel moderado de confort material, la felicidad consiste en dos cosas: sentirse conectado a los demás y llevar a cabo una labor significativa. Aristóteles, que dijo que el hombre es un animal social, también dijo que la felicidad proviene del ejercicio de nuestras capacidades particulares. El quid es ese: dar con aquello que despierta en nosotros la sensación de alegría y libertad que sentimos en el estómago cuando hacemos aquello que apela a nuestros poderes favoritos.

Recuerdo que una vez hablaba en una clase introductoria de filosofía en Claremont McKenna, un lugar extremadamente práctico donde la mitad de los estudiantes se gradúan en económicas o en administración. ¿Por qué asistían a ese curso? Porque les servía para cumplir los requisitos, me dijeron muchos de ellos. Vale, pero ¿disfrutáis?, les pregunté. La mayoría asintieron. ¿Y entonces?, les dije. «Bueno», respondió uno, «no es lo que la gente suele entender por “disfrute”». La cuestión es que me hace pensar en cosas sobre las que quiero pensar». Otro afirmó: «Puedo perderme en esta asignatura durante horas». Exacto, dije yo. Algunas personas tendrán esta experiencia con la filosofía, otros la tendrán con las matemáticas, pero ese «disfrute» debería estar presente en todas las clases, o en tantas como fuera posible, y lo mismo habría que decir de nuestros trabajos, si es que somos capaces de conseguir un trabajo así.

Es una cuestión eminentemente práctica. No todo el mundo está equipado para el tipo de campos cuantitativos a los que típicamente se incita a los estudiantes universitarios. Se aprende más, se hace mejor, se esfuerza uno más y se tiene más éxito cuando se estudia algo que nos interesa. «Desde una edad muy temprana, tal vez desde que tenía cinco o seis años», escribía George Orwell, «supe que cuando fuese mayor sería escritor. Entre los diecisiete y los veinticuatro aproximadamente traté de abandonar esta idea, pero lo hice siendo consciente de que violentaba mi propia naturaleza». Nadie quiere violentar su propia naturaleza. En *The Top Five Regrets of the Dying* [*Las cinco cosas que más lamentan los que se mueren*], una enfermera que trabaja en cuidados paliativos nos dice que lo que más lamentan sus pacientes es «no haber tenido el coraje de vivir una vida verdadera según su propio criterio, en vez de la vida que otros esperaban que vivieran». Uno puede posponer la gratificación tanto como quiera, y hacer un trabajo que detesta con la promesa de una futura recompensa, o dar con un trabajo que suponga una recompensa en sí mismo.

Lara Galinsky nos advierte que no hemos de cargar demasiado las tintas sobre la «pasión» al hablar con los jóvenes, porque el mundo puede ser muy intimidante. Y es verdad que muchos dicen, yo mismo lo he escuchado muchas veces, que no están seguros de tener una pasión en particular. Galinsky prefiere hablar del «propósito», y yo desde luego no tengo nada que objetar al respecto. Lo cierto es que no es bueno hacer un fetiche de ningún término. También he utilizado la palabra «vocación», la cual, reconozco, también puede ser intimidante. No todo el mundo oye una llamada, y también puede pasar que uno oiga varias llamadas y que tenga problemas a la hora de dilucidar cuál seguir. El término «propósito», dice William Damon, tiene la virtud de unir lo interno con lo externo, el yo con el mundo; lo que quieres hacer con lo que consideras que necesita hacerse. «¿Qué te mueve?», le gusta preguntar a Galinsky. «¿A qué te sientes conectado?». Hacerse abogado no es un propósito. Hacerse abogado para defender los derechos de los trabajadores, o para perseguir a los criminales, sí lo es. Tener un propósito significa hacer algo, no «ser» algo.

Hay trabajos con un propósito a lo largo de toda la escala salarial. De acuerdo con un estudio que Damon cita, «los conductores de autobús, las enfermeras, las funcionarias y los funcionarios y las camareras tenían tantas probabilidades de dar con un propósito como quienes tenían “profesiones de élite” en ámbitos como el Derecho o la Medicina». Una cosa es segura, dice Damon: ni el dinero ni el estatus pueden sustentar por sí solos un propósito, como tampoco puede sostenerlo el empeño realista de «ganarse simplemente la vida» (el problema está en ese «simplemente»). La próxima vez que alguien le diga que ha de olvidarse de encontrar un sentido en lo que hace o hacer algo que le encante y que ha de preocuparse solo de ganarse la vida, pregúntese si eso es justo lo que hizo quien se lo dice. Es probable que no sea así, y si lo es, pregúntese si parece ser una persona feliz.

David Brooks ha criticado el «individualismo expresivo» que induce a los universitarios a «encontrarse a sí mismos» o a «seguir sus sueños», considerándolo poco más que una «teología de los *baby boomers*». Es mucho más que eso. Por muchas veces que sea

rebajado, sentimentalizado o reducido a un cliché o a un eslogan publicitario, se trata de una idea básica. Es la autoconfianza de Emerson y el mandato de Thoreau de seguir los latidos del propio corazón. Es el tema esencial de las novelas clásicas: el drama de la mayoría de edad, el desarrollo de un yo y encontrar un lugar en el mundo.

También es una respuesta inevitable a la condición moderna. En la sociedad tradicional —en la que el sentido de la vida venía determinado por creencias estructurales externas, en la que tu lugar en el mundo siempre estaba en el seno de tu comunidad y en la que simplemente hacías el tipo de trabajo que antes hicieron tu padre o tu madre— no había necesidad alguna de pensar sobre estas cosas, ni oportunidad de cambiarlas. Ahora gozamos del privilegio y la carga de la libertad: la oportunidad de dar con ellas por nuestros propios medios. Podemos renunciar a esa oportunidad y dejar que sean otros quienes nos digan qué hacer —la libertad suele asustar y confundir—, pero no deberíamos fingir que la oportunidad no existe. Nuestro problema no radica en que nos creamos lo de encontrarnos a nosotros mismos y seguir nuestros sueños; el problema estriba en que no estamos capacitando a nuestros hijos para que hagan eso, y en que tal vez no estemos seguros de querer que lo hagan.

Pero Brooks tiene al menos razón en una cosa: «La mayoría de la gente no forma un yo y después conduce una vida», escribe, «es interpelada por un problema, y estas interpelaciones van construyendo el yo». La primera parte, desde luego, es cierta. No se sienta uno en la habitación de la residencia universitaria y se pone a construir un yo. La universidad es solo el comienzo del proceso, y la capacidad de introspección que la universidad debería desarrollar es solo una de las cosas que se necesitan. No obstante, encuentro por mi parte problemática la noción de «problema» que Brooks emplea. Ocurre a veces justo de la manera que él niega, y parece ser especialmente el caso de algunos de los jóvenes más intrépidos de nuestros días, aquellos a los que les atrae el emprendimiento social. Los gobiernos municipales necesitan ser más eficientes, así es que programas una aplicación que conecta a las personas con los servicios locales. Las comunidades pobres tienen problemas para conseguir comida saludable, de modo que creas un programa de servicio que ayuda a llevar productos frescos a las escuelas.

Pero ¿qué hay de los otros tipos de emprendimiento? Si programas un videojuego o creas una empresa de diseño o abres una panadería, ¿estás resolviendo problemas o aprovechando una oportunidad? ¿Y qué hay de otras profesiones, como la enseñanza, la enfermería, el trabajo social, la academia, el clero, más allá del derecho y la medicina? Hay mucha gente que las elige tanto por estar naturalmente inclinados a las tareas que implican (me gustan los niños pequeños, estoy obsesionado con la arqueología, me siento cercano a Dios) como por sus fines de largo alcance. ¿Y qué hay del trabajo creativo? Escribir una canción no es la respuesta a un problema, puede que ni sea aprovechar una oportunidad; es algo que surge de una compulsión interna, una necesidad de expresar y comunicar. El propio Brooks es periodista, comentarista político y crítico social. No sé cómo describiría él los impulsos que lo han llevado a seguir su carrera, pero diría que comportan una combinación de curiosidad intelectual, creencias

filosóficas y pasiones morales, no el deseo de resolver un problema. Apostaría a que incluso él se encontró a sí mismo y persiguió sus sueños.

Una palabra que, sorprendentemente, nunca se usa en este contexto es «ideales». La justicia, la belleza, el bien, la verdad, los sempiternos faros de la moral. Hoy nos da pudor hablar de esas cosas, y por eso preferimos hablar, en términos más ligeros, de «valores». Pero los ideales tienen un enorme poder. Nos dan la fuerza para resistir las seducciones del estatus y el dinero y el éxito. Un ideal es algo que es más importante para ti que cualquier otra cosa que pueda proporcionarte el mundo. Funciona del modo en que la creencia religiosa solía hacerlo, y de hecho me he encontrado con que los estudiantes religiosos son a menudo quienes poseen un nivel de autonomía moral más elevado, que son los más indiferentes a la aprobación externa. «Los ideales son objetivos psicológicos» —escribió el crítico Alfred Kazin— «necesarios para la salud mental». Y aunque te inviten a que los descartes a las puertas de la universidad el día que ingresas, Franklin Delano Roosevelt le escribió a su antiguo tutor cuarenta años más tarde, durante los días más oscuros de la Segunda Guerra Mundial, para agradecerle que le instara a que se atuviera con todas sus fuerzas a sus ideales de la juventud en la edad adulta.

He hablado con un montón de recién graduados en los últimos años, jóvenes que están en la veintena logrando muchas cosas que les hubiera gustado conseguir en el instituto, jóvenes que aún están enfrascados en dilucidar quiénes son y qué quieren hacer con sus vidas. Les relato a continuación un par de historias significativas:

Eunice es una americana de origen asiático de veinte y muchos años con la que me encontré en un evento de antiguos alumnos de Yale al que fui invitado. Creció en los suburbios de Seattle, se graduó en Economía y fue a trabajar a Morgan Stanley. Me dijo que recibió muchos consejos académicos en el instituto, pero ninguna guía sobre su carrera. «Al terminar el instituto», me decía en una entrevista posterior, «solo te planteas ciertas opciones, a no ser que te hayas preocupado tú misma por encontrar otras, porque en los centros no te dan norte al respecto». La mayoría de sus amigos estudiaron Derecho, Medicina o Economía. Todo el mundo parecía ir a parar a los mismos sitios, y los menos satisfechos eran los que terminaban estudiando Derecho. Pocos de ellos hacen ahora algo «fascinante», algo que ella vea y le lleve a decir «me gustaría hacer eso mismo».

Eunice abandonó Morgan tres años después; era la primera vez que dejaba algo. «Tenía miedo de quedarme, cogerle gusto al dinero y ya no poder dejarlo nunca». Se fue a trabajar a Shanghái, donde se encontró con un batiburrillo de gente entre los jóvenes norteamericanos que vivían allí. No todos habían ido a universidades de élite, pero todos estaban disfrutando de sus vidas bastante más que los compañeros de facultad de Eunice. El factor común era la disposición a aceptar el riesgo. Dirigían restaurantes, trabajaban como escritores, eran emprendedores: una chica que había creado una compañía de producción, un organizador de eventos, alguien que tenía un negocio de *cupcakes*. Era la primera vez que se aventuraba más allá de «la burbuja de la Ivy League», encontrándose con gente que no había estado en esas universidades y aun así le iba bien.

Tras dos años en Shanghái, Eunice volvió a Seattle, en donde se concedió un año

sabático para tomarse el pulso y reflexionar sobre lo ocurrido. Empezó a dar clases como profesora de yoga solo por diversión, actuando como voluntaria en proyectos que le interesaban y planeando empezar un MBA en otoño. Era consciente de que las escuelas de negocios podían ser una experiencia de miras tan estrechas como las del instituto, pero ahora estaba preparada para ser proactiva y dar con una senda apartada del camino tradicional. Echando la vista atrás, le hubiera gustado haberse titulado en algo más interesante que conformarse con estudiar Ciencias Económicas. «La facultad no está para conseguir un trabajo», había descubierto, «sino para conseguir una educación». Pero el proceso completo, tal y como está diseñado, añadió, no te permite «volverte hacia dentro», esto es, «pensar en lo que *realmente* quieres en vez de en lo que *crees* que quieres».

Ahora tiene también una mejor perspectiva sobre otras cosas. «Cuando te sacas un título en Yale, sientes la presión de añadir otros elementos de relumbrón en tu currículum», me dijo. «Pero, realmente, ¿quién se lee eso?». Ahora se preocupa mucho menos por lo que piensa la gente. También le importan menos las posesiones materiales, y mucho más ser «sensata». Se ha tirado varios años trabajando doce horas diarias en Morgan, «pero no tiene sentido seguir en esa carrera desenfrenada si tu corazón no está en ello». «Tienes que ser feliz cuando vuelves a casa». Hay una diferencia entre aquello que deseas, me dijo, y lo que necesitas para vivir; lo que describió bellamente como «una vida sostenible».

Vayamos con la segunda historia, esta vez completamente en palabras de su protagonista, Margaret, que me escribió tras leer uno de mis ensayos:

Creo que caí exactamente en las trampas que usted describe: sin querer serlo, Columbia hizo de mí una persona competitiva, me hizo sentir que pensaba solo en mí misma por querer gastarme mis últimos ahorros en viajar y servir como voluntaria tras graduarme. Aunque era un sueño que había planeado todo el tiempo que estuve en el instituto, terminé sintiéndome culpable porque todos mis compañeros estaban ya buscando trabajo. Al final, me «comprometí» conmigo misma y resolví presentarme a una beca de investigación en un instituto de renombre, trabajando como investigadora asociada sobre el cambio climático y la agricultura. Al menos, me dije, estaba en el extranjero, en el «exótico» Brasil.

Pero el tiempo que he pasado aquí, viendo la batalla entre los investigadores con experiencia por acceder a los puestos de dirección, atizando a quienes «solamente» tienen dos másteres (en vez de un doctorado como Dios manda) y sintiéndose atrapados en labores burocráticas sobre asuntos que nunca me han interesado lo más mínimo, no he dejado de pensar en su artículo. Y me he dado cuenta de que he estado fingiendo. He estado fingiendo que era una científica del clima (en realidad, he estudiado relaciones internacionales, lo cual no fue sino una excusa para pasar el mayor tiempo posible en el extranjero sin dejar de graduarme en cuatro años). Y estoy fingiendo que me importa este trabajo por el que sé que cientos de personas matarían (hace unos meses recibí una solicitud de un candidato africano, doctor, ofreciéndose a ser mi becario...). Pero, por encima de todo, estoy fingiendo que me importa esta versión del «éxito». Porque en realidad lo que las facultades del nivel Ivy League —como Yale o Columbia— enseñan a sus estudiantes es cómo fingir, y cómo hacerlo bien. Y yo soy condenadamente buena en eso. Aquí me han promocionado y me han ofrecido subidas de sueldo; me han publicado en revistas científicas y me han encargado el discurso inaugural en encuentros científicos internacionales. Soy buena en lo que hago, pero últimamente es solo eso, lo que hago, no lo que me gusta. De ahí que haya hecho mis averiguaciones, rastreando en mi interior, para dar con el tipo de «inteligencia» que me gustaría llegar a ser y el tipo de habilidades que realmente tengo (en vez de las que finjo tener). Y me he dado cuenta de que no quiero ascender por la escala del «éxito»; en realidad, puede que todo lo que desee sea tener un pequeño restaurante que dé para pagar los gastos y que nunca atienda a más de treinta personas. La idea es descabellada: tengo veintidós años y un capital limitado, y me gustaría hacerlo en Sudamérica. Pero junto a otro desilusionado graduado de la Ivy League (Cornell, promoción de 2011) vamos a intentarlo. Y en el

proceso de concretar los detalles estamos descubriendo todo aquello que no nos enseñó una educación que costó cincuenta y cinco mil dólares al año: por ejemplo, cómo demonios se construye un muro o se fabrica una mesa a partir de madera barata, o cómo se cuadra el balance de un restaurante. Y si al final fracasamos épicamente, al menos habremos tenido el «coraje moral» de haberlo intentado.

Eunice es una persona pragmática que quiere hacer algo más interesante con su vida. Margaret es una soñadora que busca su gran oportunidad. Eunice se está enfocando en la prestación de un mayor servicio a la sociedad. Puede parecer que Margaret se mueve en la dirección contraria, y tal vez muchos cuestionarían su elección (y asimismo su intención de desperdiciar una oportunidad aparentemente tan jugosa). Ambas tienen en común el deseo de hacer lo que sienten que desean hacer, en vez de lo que «se supone que han de hacer» en cualquier sentido, ya signifique ganar un montón de dinero o salvar el mundo.

Y ahora la historia final: la mía. Me costó mucho tiempo reconocer mi vocación, mucho más de lo que debería. Mi padre era profesor de ingeniería; mis hermanos mayores eran ya profesionales de la salud o estaban muy en camino cuando entré en la facultad. La ciencia conformaba el horizonte de las posibilidades para mi familia, no contaba otra cosa, ni siquiera existía una alternativa. Añádase a eso la expectativa de éxito profesional que iba aparejada a ser el hijo de unos inmigrantes judíos; daba igual lo mucho que me gustase leer y escribir, literalmente ni se me pasó por la cabeza que fuera a graduarme en alguna otra cosa.

También me había gustado la biología en el instituto, gracias a dos estupendos profesores, y tenía curiosidad desde hace tiempo por la psicología, de modo que cuando vi, en la semana de orientación de carreras, que Columbia ofrecía un grado conjunto en estos dos campos, lo elegí inmediatamente. Nada de esperar a verlas venir, nada de explorar los nuevos mundos del pensamiento que susurraban los catálogos (antropología, historia, lenguas clásicas), nada de investigar qué conllevaba aquel grado, más allá de la lista de las asignaturas. Más que excitado, estaba aliviado. No podía soportar la incertidumbre que la universidad representaba. En vez de abrirme a otras opciones, necesitaba cerrarlas. Y eso fue lo que hice. Entre el grado, que era más que grado y medio, y las asignaturas comunes de Columbia y otros requisitos, había cerrado tres cuartas partes de mis cursos para los próximos cuatro años, y eso sin pisar todavía una sola clase.

No había allí nadie que me hiciera pararme a reflexionar, nadie que me pudiera salvar de mí mismo. El profesor que me preparaba para las redacciones durante el primer año, cuya clase me encantaba y que podría haberme ofrecido una pizca de guía, no se molestó en sugerirme que debería haber considerado la posibilidad de apostar por mi pasión por el lenguaje. No recuerdo exactamente cuándo empezaron a torcerse las cosas en el camino académico que había escogido, ni por qué. Tal vez había un límite natural a mi interés, o tal vez tuvo que ver con el modo en que todas las asignaturas de ciencia se impartían, en largas clases en las que no había un momento para los debates, o tal vez fuese que me planteé qué iba yo a hacer con todo aquello, por qué me estaba dejando la piel con lo que resultó ser un montón de arideces, algo demasiado vago como para que

yo lo aguantase. Las clases me deprimían, las soportaba leyendo a hurtadillas novelas, inconsciente aún de lo que yo mismo trataba de decirme.

Para cuando tuve claro que debería haber escogido un *major* en lengua ya era tarde para hacer el cambio. Pero ¿qué iba a hacer con mi vida? Como mucha gente por entonces, tomé el camino fácil de la facultad de Derecho. Me fui a la de Stanley Kaplan, hice los LSATs, eché mi solicitud en un puñado de facultades... y me detuve también en esa senda cuando me dio por preguntarme, de forma sorprendentemente tardía, si realmente quería convertirme en abogado. En vez de eso me fui a la facultad de Periodismo, un campo en el que había hecho mis pinitos extracurriculares, pero solo porque me daba la posibilidad de ganar un año, y, a fin de cuentas (esta es otra actitud que absorbí inconscientemente), ¿qué otra cosa se supone que uno haría en esas edades, sino graduarse en algo? Esto también fue mal, como era previsible: tampoco quería ser periodista, y además solo llegó a entrevistarme un periodicucho sin ánimo de lucro. Así estaba yo, tras un par de años en la universidad, amargado por haber desperdiciado la oportunidad de conseguir una educación superior, trabajando en algo que no me decía nada, mi carrera esencialmente hundida, mi autoestima por los suelos, sin tener la menor idea de lo que quería hacer o cuál debía ser mi siguiente paso.

Y entonces un día fui a visitar a una amiga que estudiaba en la facultad de Arquitectura. Tampoco ella estaba contenta; su programa resultó ser del todo pretencioso y teórico. Estábamos dando un paseo —prácticamente podría señalar el lugar exacto por el que caminábamos— y ella dijo: «Tengo que dejar esto, no quiero completar mis estudios». Y yo pensé inmediatamente —fue una respuesta totalmente irracional, por supuesto—: «Tengo que completar mis estudios». Lo que quería decir es que nunca sería feliz si no me daba la oportunidad de estudiar Lengua. Lo que quería decir, maldita sea, es que no era demasiado tarde, que no dejaría que fuese demasiado tarde. Eso era; ahí estaba el fogonazo que necesitaba. De repente todo estaba claro y en calma. Entendí lo que necesitaba hacer, porque me permití ser consciente de lo que siempre había sabido.

No fue fácil llegar hasta ese punto. Fui rechazado por algo así como nueve de los once programas que solicité, y los que me admitieron me lo pondrían muy difícil, pues al final del primer año redujeron las clases a la mitad. Pero por primera vez en mucho tiempo estaba rindiendo al máximo de mis capacidades, y por primera vez en mi vida me encantaba estar en la universidad. Estudiaba setenta u ochenta horas por semana, me quedaba leyendo hasta las cuatro de la madrugada en el cutre cuartucho de mi residencia universitaria, y aun así nunca había sido tan feliz. Por fin había aprendido a escuchar a mis entrañas, o, dicho en términos más sofisticados, por fin reconocía el significado moral del deseo. Había descubierto que podía hacer lo que quisiera, y que podía hacerlo simplemente porque quería.

II: RIESGO

Para poder inventarte tu vida, has de superar aquello que tan bien se le da al sistema inculcarte: el miedo al fracaso. Damon repite una y otra vez la importancia no de evitar el fracaso, sino de aprender a sobrellevarlo como una parte normal y valiosa del desarrollo. La mejor razón para fracasar es que así aprendemos que el fracaso no es el fin

del mundo. «La primera vez que suspendí un examen», les digo a veces a quienes me escuchan en los campus, «me sentí como si no supiera ni quién era. La segunda vez fue más sencillo». Cada vez que lo digo nace una ola de catárticas risas. A los estudiantes les alivia descubrir que es posible suspender un examen o dos y con todo sobrevivir y llegar a la edad adulta. Cuando a Drew Gilpin Faust, presidente de Harvard, le pidieron que recomendase un libro que a su juicio deberían leer todos los recién llegados, citó *En defensa del error*, de Kathryn Schulz, que «aboga por la duda como una habilidad, y alaba el error como el fundamento de la sabiduría». No haber fracasado nunca no es una señal de mérito, sino de fragilidad; significa que tus miedos te han impedido ser o hacer lo que tenías que ser o hacer. «Fracasa mejor», dice la famosa cita de Beckett. Si tus estándares son tan altos como deberían ser, seguirás fracasando una y otra vez. Esa es la diferencia entre el simple éxito —sacar un sobresaliente, de acuerdo con cierta escala comparativa genérica que tal vez no sea demasiado exigente después de todo— y la verdadera excelencia.

Pero también existe el fracaso en un sentido más amplio, y uno también ha de estar preparado para ello. Me refiero al tipo de fracaso que Dorothea sufre en *Middlemarch*: grandes errores, errores existenciales. «No me asusta cometer errores», dice Stephen en *Retrato del artista adolescente*, «incluso un gran error, uno que me persiga toda la vida, tal vez por toda la eternidad». Son palabras poderosas y emocionantes y me han inspirado durante mucho tiempo, pero necesitamos abrazarlas con todas sus consecuencias. La apuesta le salió bien a Joyce (aunque no sabemos si le ocurrió otro tanto a Stephen), pero eso no significa que tenga por qué salirle bien a usted. Por cada persona que se arriesga a seguir su propio camino y termina alcanzando grandes logros —por cada George Eliot o Steve Jobs— hay muchos que se quedan en el camino. La razón para intentarlo, la razón para inventarnos nuestras propias vidas —ya sea que aspiremos a grandes cosas o a nuestras cosas— es que serán *nuestras* propias vidas, *nuestras* elecciones, *nuestros* fallos. Como me dijo una vez un compañero, si los chicos se bajan del tren que los lleva directos a Wall Street también cometerán errores, pero al menos no cometerán todos el mismo error. Claro que se cometen errores, y algunos cuesta mucho digerirlos. Pero al final la vida es un largo proceso de aprendizaje sobre cómo deberías haber vivido desde el principio. Lo es al menos si se te da bien.

En su labor como mentora de jóvenes emprendedores sociales en tanto vicepresidenta de Echoing Green (líder entre las fundadoras de *start-ups* sociales, la organización ha provisto de fondos a Teach For America, City Year y centenares de otras entidades), Lara Galinsky habla sobre la importancia de la «ingenuidad obstinada». De algún modo hay que cerrar los ojos para no sentir que lo que uno intenta hacer es imposible. Imaginar significa, por definición, traer al mundo algo nuevo que no existía. Si parece imposible es porque nadie lo ha hecho antes, o al menos nosotros no lo hemos hecho antes.

Debemos, en otras palabras, enfrentarnos a nuestros miedos. El miedo, me dijo hace mucho un profesor de instituto, es un agente de control, algo que las autoridades instalan para que seamos manejables. Y el mayor hombre del saco cuyo nombre se susurra a nuestros futuras mujeres y futuros hombres de éxito es «la cuneta». Es Harvard o acabar

en la cuneta; ahí tenemos de nuevo la mentalidad todo-o-nada. «Espero que seas feliz siendo *fontanero*», solían decirnos cuando éramos niños si manifestábamos el menor signo de debilidad en nuestro camino. A juzgar por las cartas que me escriben los jóvenes, las únicas alternativas son escribir novelas en un sótano (esto es, la vida de la mente) o dedicarte a comerciar con derivados financieros en una torre de cristal (la vida de la práctica prudencia). Es una idea ridícula, por supuesto, y a poco que rascas, cuando uno empieza a enfrentarse a sus miedos en vez de agacharse defensivamente, el argumento se viene abajo.

Galinsky cita a su madre, que desde luego no era el tipo de progenitor que trata de asustar a sus hijos para que se aparten del riesgo. «El miedo te dice “adelante”», decía: algunos miedos son legítimos, pero los que proceden de la inseguridad son señales que te impulsan a caminar resueltamente hacia ellos. Los padres tienden a olvidar lo que es ser joven, lo que los jóvenes pueden soportar y conseguir. He escuchado demasiadas veces a gente decir a sus hijos que no deben asumir exactamente la misma clase de riesgos — personales o profesionales, sobre el trabajo, el sexo o lo que fuese— a los que ellos no solo sobrevivieron perfectamente, sino que les hicieron ser quienes son.

La insulsa predictibilidad de las sendas que la élite prescribe es, como poco, repugnante como espectáculo moral. No probar nunca los placeres; escoger siempre la vía más segura. No lanzar nunca los dados a ver qué pasa; ser siempre sobrio y ordenado. No seguir jamás un ideal; estar siempre seguro de ti mismo. ¿Quién quiere vivir de ese modo? Es mucho mejor resistirse a la tentación de la seguridad. Emerson cita a Oliver Cromwell: «El hombre llega a lo más alto cuando no sabe hacia dónde se dirige». El deseo de eliminar la incertidumbre elimina la vida.

Estoy pensando en Meryl Streep, que ha hablado de su despertar al feminismo durante los años que pasó en Vassar a principios de los setenta («Fue una revelación, que es por lo que esperas que pasen los chicos que van a la universidad»). Estoy pensando en la aclamada dibujante de cómics Alison Bechdel, en cómo sus amigas la pusieron al tanto de Adrienne Rich, que por entonces no aparecía en ningún plan de estudios. Estoy pensando en Patti Smith, desarbolada en su primer encuentro con el poeta francés Rimbaud, cuya vida y obra ha inspirado a tantos jóvenes («tenía una inteligencia irreverente que me encendió»). Me pregunto con qué frecuencia siguen pasando estas cosas. ¿Con cuánta frecuencia pueden suceder? ¿Tienen los jóvenes todavía esa posibilidad, aún se la conceden a sí mismos, la posibilidad de experimentar el poder que las ideas tienen de golpearte y llevarte a vías secundarias, hacia una vida distinta? ¿Hasta qué punto es probable que se rindan al tipo de carambolas que Jobs dijo que fueron esenciales para su propio desarrollo? ¿Sigue existiendo un conocimiento secreto, clandestino entre los jóvenes, ciertos planos para un proyecto de reconstruirse a sí mismos?

¿O tal vez están bajo la supervisión de lo que el escritor Rick Perlstein ha denominado «la burocracia que organiza la autoexploración de los jóvenes»? Hablaba hace un tiempo con una estudiante que planeaba convertirse en jueza (también estaba pensando en tomarse un año sabático antes de entrar en la facultad de Derecho, pero solo uno, y solo

si era capaz de hacer algo «productivo»). Era una joven intelectualmente rigurosa, aunque solo dentro de determinados límites. «Cada libro que leí», rememoraba sobre sus primeros años, «cambió por completo mi forma de ver el mundo». Pero no tu plan de vida, me atreví a apuntarle. Se quedó de piedra; aparentemente no se le había ocurrido nunca que ambas cosas pudiesen estar relacionadas. Luego me explicó que «acababa de darse cuenta» de lo que quería hacer desde que tenía catorce años.

Desde luego es cierto que algunas personas reciben la bendición de ser capaces de reconocer cuál es su vocación a una edad muy temprana (un fenómeno que parece más común en ámbitos creativos). Pero hay diferencias entre un Orwell, por ejemplo, y mi proyecto de jueza. Orwell ya tenía cierta experiencia tangible de lo que implicaba el trabajo de escribir: «Tenía el hábito propio de los chicos solitarios de escribir historias y [...] sabía que tenía cierta facilidad con las palabras y la capacidad de encarar hechos desagradables». Ser escritor no es el tipo de ocupación «cumbre» que la gente suele codiciar por el estatus que proporciona (aunque el glamuroso halo alrededor de la escritura debería ser un motivo para planteársela). Ante todo, como vimos, reconsideró la idea precisamente durante sus primeros años adultos. Se fue a vivir durante un tiempo y cuando trazó un círculo completo hasta estar de vuelta en su convicción original pudo aportar el juicio y el autoconocimiento de una persona incomparablemente más madura.

Otro compañero ha apuntado que la gente joven pertenece hoy en día a una generación «postemocional» que prefiere evitar los sentimientos demasiado caóticos y vigorosos. No sé si es cierto, pero sí que sé que es esencial no huir de las partes más complejas del yo, no negar los impulsos y las dudas que amenazan con apartarte del camino trazado. El errante paradigmático de la literatura occidental es Odiseo; de hecho, el título del poema que protagoniza se ha convertido en sinónimo del viaje que cambia vidas y moldea almas. Odiseo deambula durante un decenio, experimentando un mundo de dioses y monstruos que está más allá de su imaginación mientras su fuerza y su ingenio son puestos a prueba. Es finalmente rescatado por Atenea, su protectora. Pero fue ella, por supuesto, quien le envió la tormenta con la que empezó su aventura muchos años antes. Atenea le salva, sí, pero a ella no se le escapa que lo mejor que pudo hacer fue empujarle al mar, antes que nada —a la turbulencia, a estar perdido—, para obligarle a improvisar y cambiar de dirección y descubrir lo que el mundo contiene, y a hacer lo que Odiseo hace.

No me cansaré de repetir que inventar la propia vida acarrea inevitablemente unos costes potenciales. La gente dice «encuentra tu pasión», pero no dice «prepárate para sufrir» (aunque solo sea por tener que renunciar al estatus que podrías haber tenido). Dice «persigue tus sueños», pero no dice «a la mierda con los títulos». No me refiero a los títulos en sí, que son obviamente necesarios muchas veces, sino a la titulitis, esa ansia de prestigio que más o menos define a la mentalidad de élite y hace imposible que uno encuentre su pasión o persiga sus sueños. Qué absurdo es —qué asqueroso, realmente— escuchar a conferenciantes de relumbrón que abren cursos académicos entonar esas exhortaciones en las mismas facultades en las que impiden que se materialicen.

Es curioso, el estatus. El dinero te procura ciertas cosas, al menos. El estatus no te

aporta gran cosa, excepto saber que lo tienes. Y aunque puede que el dinero no te haga feliz, es fácil imaginar a alguien que decide que ya tiene el suficiente. En cuanto al estatus, no se puede tener el suficiente. Es comparativo y competitivo por naturaleza. No es solo que no pueda hacerte feliz: te hace infeliz activamente. ¿Quieres llegar a la cima? No existe una cima. Por más alto que escales, siempre hay alguien por encima de ti. Mailer quería ser un Hemingway, y Hemingway quería ser un Joyce, mientras Joyce era dolorosamente consciente de que nunca sería otro Shakespeare. Y así en todos los campos. Estoy en condiciones de decirle dónde acabará usted: en algún lugar a mitad de camino, como el resto de nosotros. ¿Realmente importa en qué punto nos quedemos? La gente va a sitios como Yale y piensa que ya «ha llegado», para después descubrir que aún quedan otros sitios a los que llegar, y que después de estos hay otros, y así una y otra vez, en una regresión que va hasta el infinito, como la que puede verse en un doble espejo. En cuanto a por qué nos aferramos al estatus, la respuesta parece estar arraigada en el fondo de nuestras psiques, en un lugar donde también están el honor y la vergüenza, y el ego, la autoimagen y la autoestima. Incluso el dinero parece que nos importa principalmente como medio de acceder al estatus.

Me dirigía en cierta ocasión a una audiencia en Stanford. Les decía que perseguir tu pasión significa, por definición, dejar algo atrás, y tal vez lo que te toque dejar atrás sea precisamente Stanford: el hecho de entrar, o, si ya estás dentro, seguir avanzando en el siguiente nivel en Stanford. Ni que decir tiene que la idea no cayó demasiado bien. Había escuchado a muchos estudiantes de alto rendimiento preguntarme si era posible hacer ambas cosas, aprender como algo que tiene valor por sí mismo y alcanzar la cima. No, les había dicho, no es posible. Aprender como un fin en sí mismo significa exactamente lo que parece: aprender es la única razón por la que estudias, porque aprender es lo que importa. Desear alcanzar la cima implica un conjunto de motivaciones muy distintas, y hay que poder mirar a esa realidad a los ojos. ¿Puede que uno llegue a la cima de todas formas, como resultado accidental de sus esfuerzos? Tal vez. Pero ¿de verdad queremos decir por accidente, o estamos intentando hacernos trampas a nosotros mismos?

Sería el último en decir que superar la necesidad de estatus, de éxito a los ojos del mundo, es algo fácil de conseguir. Es una adicción, lo cual significa que uno nunca lo supera realmente del todo. Lo mejor que uno puede hacer es aprender a gestionarlo. A menudo pienso, a este respecto, en Alcohólicos Anónimos, el modo en que se supone que has de asistir a reuniones diarias, porque necesitas recordar a qué te enfrentas, y reunir las fuerzas para combatirlo, cada día. Puede que nunca erradiquemos completamente la necesidad de estatus, pero no tenemos por qué seguir sus órdenes. Y cuanto más nos resistamos a él, más débil será.

En vez de por el éxito, hagamos que la tarea sea el propio objetivo. Personalmente vuelvo siempre a ese punto. Cuando empiezo a preocuparme demasiado por las recompensas, me acuerdo de volver al trabajo, el inacabable esfuerzo de perfeccionarlo. Agacho la cabeza y me olvido de todo lo demás: he sido feliz cada vez que he conseguido eso, y desgraciado cuando me he desviado de ese camino. «Todo lo que se

emprende por sí mismo es valioso», ha dicho el escritor Geoff Dyer, «independientemente del resultado». Y la mejor parte es esta: depende de nosotros. Recibir el reconocimiento que uno cree que merece está fuera de nuestro control, pero la tarea no. Hay que apuntar alto, eso seguro, pero hay que hacerlo *por amor al propio trabajo*. El trabajo y el amor, eso es todo lo que va a quedar en última instancia. El único título real es este: lo bien que hayas vivido tu vida.

Soy dolorosamente consciente de hasta qué punto la mayoría de lo que he dicho hace tiempo que fue reducido a un cliché, a forraje publicitario. «Sé tú mismo», «Dedícate a lo tuyo», «Solo se vive una vez»; tales posturas están a estas alturas bastante devaluadas. Todo es «provocador» hoy en día; todo el mundo es creativo o innovador, o un innovador creativo que piensa de un modo original. Thomas Frank y otros nos han estado hablando durante años sobre el disenso estandarizado y el consumidor rebelde. Colonias, zapatillas deportivas, bebidas, canciones; nos venden todos estos productos con la promesa de que nos harán salir del rebaño, junto a todos los demás que también los comprenden. Se nos incita a «Cambiar el guion», a que «Tracemos nuestro propio camino», y, por supuesto, a que «Pensemos diferente». Los mayores exponentes del individualismo norteamericano han sido exhumados, mediante una especie de vudú, con el propósito de vendernos pantalones: Levi's nos trajo a Whitman («¡Pioneros! ¡Ah, pioneros!»); Gap nos ha dicho que Kerouac llevaba unos chinos. La tímida practicidad que constituye el principal mensaje que nuestros chicos reciben hoy en día es contrapesado —y mitigado, y camuflado— con una vacía rebelión comercializada.

Tenemos que evitar este tipo de basura. Poner una pegatina en tu MacBook que diga «Soy un individuo» (o cualquier cita que lo sugiera) no te hace ser un individuo. Hacerte un *piercing*, dejarte el bigote o mudarte a Austin no te convierte en un individuo. No hay accesorios que sustituyan a la valentía moral. Las opciones implicadas nada tienen que ver con el consumo. Los muebles a la última y la música de moda están muy bien, pero quedan fuera de este asunto. He aquí una regla segura: si no estás renunciando a nada, ni eres moral ni eres valiente. Los tropiezos, los sacrificios, la lucha interior, los falsos comienzos y los giros erróneos, el conflicto con los padres y los iguales; estos son algunos de los signos del producto genuino. La forma de saber si es real es comprobar si duele.

No hay que fingir. Sé de una que se salió de lo convencional en la universidad y aún vivía de las rentas diez años más tarde, aún con su pose de rebelde, cuando ya hacía tiempo que se había echado en brazos de la conformidad más complaciente. Es importante mantener los ideales propios en la universidad, aunque lo más probable es que no sean puestos a prueba sino más tarde, a veces bastantes años más tarde, cuando uno empieza a actuar de acuerdo con ellos de modo que superan las palabras y los gestos y nos fuerzan de veras a asumir riesgos. Tampoco hay que hacer nada para parecer interesante. Eso no es más que sustituir la aprobación de nuestros padres por la de nuestros iguales, o la de algunos de ellos, o la de alguna imaginaria audiencia de iguales. No hay que hacerlo para alimentar el ego, para decirnos que somos moralmente superiores. Hagámoslo solo por nosotros mismos; inventemos nuestra vida, sea cual sea

la forma final que esta adopte, pues no tiene por qué ser una forma interesante o glamurosa o contracultural en modo alguno.

Por supuesto, hay que añadir a todo lo que he dicho —sobre el propósito de la universidad, la necesidad de construir un yo, el valor de la independencia moral, la virtud de afrontar los riesgos con espíritu valiente— una salvedad muy grande. Nadie es libre de ignorar la realidad, y la realidad más patente es el dinero. Uno tiene que comer, y también se ha de pagar por otras cosas sobre las que los estudiantes universitarios no suelen pensar por ser muy jóvenes, especialmente si han crecido en familias pudientes: una hipoteca, si es que nos importa poseer una casa (o un alquiler, si no es el caso); el coste de educar a los hijos, si es que uno planea tenerlos, y el coste de enviarlos a la universidad cuando les llegue el momento; una jubilación decente. La Biblia no dice que el dinero sea la fuente de todos los males; dice que el mal está en amar el dinero.

La crisis financiera, por supuesto, ha venido a empeorar las cosas. Los trabajos son más escasos, incluido para quienes se gradúan en las facultades más prestigiosas. Cada vez hay más chicos que vuelven al hogar. El futuro amenaza con un mayor nivel de inseguridad financiera de la que hemos tenido que gestionar en mucho tiempo. Y luego está el enorme problema de la deuda financiera asumida por los estudiantes, que va a peor. Es mucho más difícil abrazar opciones vocacionales y pensar en la universidad como una oportunidad de desarrollo personal sabiendo que al graduarte habrás acumulado decenas de miles de dólares en préstamos. Como me dijo un profesor, la relación de una familia con la universidad va a ser muy diferente cuando el precio es cincuenta mil dólares al año o cuando suma cinco mil dólares. Si la gente es hoy más propensa a hablar de la universidad en términos de retorno sobre la inversión es porque dicha inversión no deja de crecer.

Pero que no cunda el pánico. La nube financiera se va dispersando, aunque sea lentamente, y las previsiones son mucho mejores de lo que lo han sido en los últimos seis años[1]. Nuestro estado de ánimo económico tiende a fluctuar con más amplitud de lo que las circunstancias reales apuntan. En los buenos tiempos, como sabe cualquier persona que haya vivido antes de la crisis de 2008, parece que la fiesta no se va a acabar nunca. Cuando todo se ve oscuro, parece que no volveremos a ver la luz nunca. También hay burbujas de pesimismo. Por lo demás, no hay que engañarse: la actitud utilitarista que domina nuestras ideas sobre la educación superior, y esa obsesión por sus carreras que vemos en los estudiantes de élite, no surgió como resultado de la crisis financiera.

Sin embargo, tenemos que ser brutalmente honestos. Encontrar tu propósito o abrazar tu vocación o como queramos llamarlo va a resultar más fácil a algunos chicos que a otros. Si uno es lo suficientemente afortunado como para graduarse sin terminar enterrado en deuda, o si los padres de uno pueden financiarle, tendrá mucho más margen de maniobra. Estas circunstancias pueden afectar a tu elección sobre a qué universidad ir. Menores costes y/o menos deuda pueden ser factores importantes, pueden darte más opciones que un nombre reluciente, aunque también es verdad que las tasas pueden a la larga salir más baratas (pueden, no es que necesariamente sea así) cuando se ingresa en una institución más prestigiosa y onerosa.

No todo es cuestión de dinero, sin embargo. Me encontré con un estudiante de Cornell —que se graduaba sin deuda alguna— que quería ser escritor, pero, me dijo con amargura, ni siquiera iba a intentarlo, pues a diferencia de los chicos de Yale, carecía de los contactos necesarios. Dejemos a un lado por un momento el flagrante equívoco que hay detrás de esa idea; la cuestión es que cierta sensación de libertad interior es imprescindible. La cantidad de incertidumbre que seas capaz de soportar (y cuánto dinero puedas poner en el empeño, ya sea a los veinte años o más tarde) dependerá de quién seas; y aunque creo que la universidad es una oportunidad no solo para descubrir sino para reconfigurar quién eres, hay límites en cuanto hasta qué punto puedes hacerlo. Las ideas pueden expandirse, los valores pueden cambiar, pero nuestras personalidades son mucho menos elásticas. Algunos de nosotros simplemente hemos nacido con una disposición entusiasta; para otros, el vaso está siempre medio vacío.

Pero ya que vamos a ser brutalmente honestos, también necesitamos decir esto: todos estos asuntos resultan mucho más fáciles para el tipo de chicos que asiste a las universidades de élite. Quien va a la Johns Hopkins o a Bowdoin, o incluso a Emory o Bates, ya es muy afortunado. Es más probable que lo contraten; lo admitirán en un posgraduado más fácilmente. Habrá socializado con la élite, si es que no nació en ella, y ya habrá hecho los contactos que le servirán para lubricar los engranajes que dan acceso al mundo. Y a pesar de todos los problemas que presentan las admisiones en estas instituciones de élite y el modo en que miden el mérito, es muy probable que el estudiante sea talentoso y listo, y ciertamente tendrá altas dosis de energía y estará motivado. Aunque no haya pasado por la más prestigiosa de las universidades, o al menos por la más prestigiosa a la que aspiraba o podía aspirar —incluso si pudo ir a esa universidad, aunque terminase yendo a otra parte—, es probable que le vaya bien, escoja lo que escoja hacer. Estados Unidos sigue siendo un país enormemente rico sea cual sea el estándar con el que eso se mida, lo cual significa que ese chico o chica habrá tenido acceso a una oportunidad rara y estupenda, una mucha más preciosa que la oportunidad de hacerse rico: la oportunidad de no serlo. Podrá encontrar su propósito en la vida y abrazar su vocación y a pesar de todo llevar una vida bastante decente.

El mundo no es justo, aunque debería serlo. La lotería genética no es justa y nunca lo será. Tener la libertad de inventar tu vida es un privilegio. Ser capaz de perseguir tu pasión tal vez sea el más elevado de los derechos. Pero denunciar estos hechos no evita que se produzcan. Reconozco que cuanto digo no es aplicable a todos los estudiantes actuales o potenciales de una universidad de élite, mucho menos a los del resto. Pero si es aplicable a un estudiante en concreto, el hecho de que el resto no sea tan afortunado no lo exime de la responsabilidad que tal privilegio conlleva. Muy al contrario. Cuando se me pregunta sobre estos temas en los actos de los campus —«¿Qué hay de los chicos de familias de bajos ingresos?» u otras variantes—, la pregunta proviene casi siempre de alguien que parece no haber tenido que preocuparse por el dinero en toda su vida. Es decir: si su caso es que no tiene trabas financieras, si no tiene que endeudarse para graduarse, ¿cuál es entonces su excusa? La finta psíquica que parece entrar en juego en estos casos es similar a lo que vimos al hablar de «pensar solo en uno mismo». Usar ese

privilegio para perseguir los propios sueños es espiritualmente sospechoso, pero usarlo para enriquecerse aún más se considera auténtico. Parece que funciona así: si has sido bendecido por Mamón, sería desleal no adorarlo.

En cuanto a los chicos que verdaderamente provienen de familias de bajos ingresos, por descontado las tensiones son mucho mayores, y el margen de error incomparablemente más estrecho. Y también hay otros factores. Ser el primero que va a la universidad de la familia, tal vez, mucho menos a una de prestigio; ser el primero que tiene la oportunidad en tu familia de acceder a la clase media o más allá; ser capaz de proporcionar a tus padres una jubilación confortable; todas estas consideraciones añaden una presión del todo distinta a tus elecciones. Solo diré algo que otros han dicho antes que yo: nadie debería negociar sus opciones a la baja. Mark Edmundson cuenta la siguiente historia sobre su padre, que apenas pudo terminar el instituto:

Una noche después de cenar estábamos él y yo sentados en nuestra cocina [...] haciendo planes sobre el resto de mi vida. Estaba a punto de irme a la universidad, algo que nadie de mi familia había conseguido hasta donde alcanzaba nuestra memoria. «Creo que iré a la facultad de Derecho», le dije a mi padre [...]. «¿Quieres ser abogado?», me preguntó [...]. «No estoy seguro», le dije, «pero los abogados ganan un montón de pasta, ¿no es cierto?».

Mi padre estalló [...] Me dijo que iba a ir a la universidad solo una vez en mi vida, y que mientras estuviera allí más me valía estudiar lo que quería. Dijo que cuando los niños ricos van a la universidad, se graduaban en las materias que les interesaban, y que mi hermano menor Philip y yo éramos tan buenos como esos niños ricos (éramos niños ricos, solo que sin dinero).

Solo voy a añadir otro pensamiento, basado en mi observación de amigos y estudiantes pertenecientes a todas las latitudes del espectro económico. Si creces con menos, estás mucho mejor preparado para soportar tener menos. Eso es ya en sí mismo un reino de libertad.

Existen otras presiones en las familias de los inmigrantes, incluso en aquellas que han logrado ascender hasta la clase media alta. Los inmigrantes tienden a ser personas prácticas, con poca paciencia para el discurso de los ideales. El estatus les importa por motivos adicionales: igual que los padres de bajos ingresos quieren que sus hijos ingresen en la clase media, los inmigrantes quieren que su prole afiance la posición de la familia en Norteamérica. Los estudiantes norteamericanos de origen asiático en particular, los llamados «nuevos judíos», son el producto, como sus antecesores, de una tradición que exalta los logros académicos. La cultura confuciana también pone un especial énfasis en la piedad filial, y en cualquier caso los inmigrantes tienden a «vivir a través de sus hijos».

Pero los padres inmigrantes, menos aculturados que sus hijos, tiene una visión más restringida no solo de lo que ocurre en Norteamérica —de las posibilidades que una sociedad adinerada y dinámica ofrece—, sino incluso de lo que constituye el éxito en los términos que ellos ya aceptan. No existía nada más allá de la Ivy League en mi familia, y se ha dicho otro tanto de las comunidades asiáticas hoy en día. Ni siquiera instituciones como Williams o Amherst cuentan. Pienso en relación con esto en la historia del Éxodo. La «generación de las tierras salvajes», los que escaparon de la esclavitud, fue enviada

por Dios a vagar por el desierto para buscarse la vida, y no pudo entrar en la Tierra Prometida. Solo sus hijos, nacidos en libertad, estaban preparados para hacer uso de ella.

Con todo, hay padres que entienden lo que realmente pueden dar a sus hijos. Marco Rubio, que no es precisamente un jipi, ha dicho esto de su madre y su padre: «Desde una edad muy temprana nuestros padres nos hicieron entender que un trabajo es lo que haces para ganarte la vida; y que una carrera es cuando te pagan por hacer algo que te encanta. Ellos tuvieron un trabajo para que yo pudiera tener una carrera». El valor del apoyo de los padres, moral antes incluso que financiero, no puede exagerarse. «No te preocupes, eres joven, tienes toda la vida por delante», me contó una estudiante que le había dicho su padre. «Por supuesto que tienes futuro. Todo el mundo tiene uno. Lo único que pasa es que todavía no sabes cuál es».

Pero hay algo mucho más importante que la aprobación de los padres: aprender a manejarse sin él. En eso consiste ser adulto. Un niño que nunca se rebela sigue siendo un niño el resto de su vida. El conflicto generacional no se inventó en los años sesenta. Es una parte normal del proceso de convertirse en adulto, un aspecto integral de la sociedad humana. Lo que no es normal es la situación que vemos en nuestros días: los padres helicóptero y sus niños que les llaman desde la universidad después de cada clase, ese insidioso alineamiento de perspectivas e identificación de intereses. Lo que no es normal es concebir que los padres y los hijos, en primer lugar y ante todo, tienen que ser «amigos».

La deslealtad, dice el gran psicólogo infantil D. W. Winnicott —se refiere a la deslealtad en el seno de la familia—, es «un aspecto esencial de la vida», puesto que «hay que ser desleal a todo lo que no es uno mismo si se quiere ser uno mismo. Las palabras más agresivas y por lo tanto más peligrosas de todas las lenguas del mundo se encuentran en la afirmación YO SOY». Sin embargo, en la actualidad las familias parecen haber firmado un pacto: no separarse nunca, nunca ser desleales. Yo no creceré y tú no harás que yo crezca. Tú no crecerás y yo no tendré que pasar por la pena de perderte. Mudarse a casa tras graduarse, hemos de recordar, ya era común antes de la crisis financiera. Si los niños no se rebelan hoy, ¿es porque no sienten que necesiten hacerlo —¡después de todo, somos amigos! — o porque sienten que sería arriesgado hacerlo? Rebelarse no es algo que se dé de repente. Se necesita cierto espacio para probar los límites. Si cualquier alejamiento es visto como una amenaza, el proceso nunca dará comienzo. Era mejor tener esos tiránicos padres de antaño, contra quienes uno podía declarar abiertamente su hostilidad, que tener estos amigos de ahora.

«Uno para mí, uno para mis padres», le dirán los alumnos cuando les pregunte por qué están sacándose dobles *majors* en cosas como Español y Economía, o Historia e Ingeniería de telecomunicaciones. ¿Por qué no simplemente uno para mí? ¿Es que no son ellos los que tendrán que vivir su vida? ¿Qué les deben a sus padres? Amor, y cuando lo necesiten más tarde, cuidado. Pero no sumisión. No sus vidas. ¿Qué les debemos a nuestros padres? Nada. La familia no es un acuerdo crediticio. No les «debemos» a nuestros padres, tenemos una relación con ellos. Cuando aún se es un niño, tal relación implica obediencia. Una vez nos hacemos adultos, tiene que implicar

independencia. De negociar el peligroso paso de una a otra cosa es de lo que trata la adolescencia, pero si uno espera que sean los padres los que precipiten ese paso, probablemente no ocurra nunca.

De modo que dejo aquí unas cuantas sugerencias sobre cómo han de conducirse los adolescentes que se marchan a la universidad. No habléis con vuestros padres más de una vez por semana, o mejor aún, una vez al mes. No les habléis de vuestras notas en los trabajos o en los exámenes, ni les contéis ninguna cosa sobre cómo os va en el curso. No les pidáis ayuda de ningún tipo. Si tratan de interferir en vuestras decisiones sobre qué cursos tomar u otros aspectos de vuestra vida, pedídesles educadamente que se aparten. Si no lo hacen, pedídselo ineducadamente. Dejadles claro que es vuestra experiencia, no la de ellos.

«Mis padres me matarían», es lo que suele escucharse: si me graduase en música, si hiciese ese viaje en coche, si me tomase un descanso. Os dejo una idea: matadles vosotros primero. No, no quiero decir literalmente. Pero como dice el profesor de Stanford Terry Castle en un ensayo titulado: «La cuestión de romper con tus padres», «para vivir una vida “adulta”, una vida significativa, es necesario [...] materializar una especie de simbólica “auto-orfandad”»:

la autoconsciente renuncia a la herencia de uno [...] hay que cultivar una disposición al desafío, al descrédito, o simplemente a defraudar a los padres como se ha hecho toda la vida. Esa es la precondition absoluta, ahora más que nunca, de la libertad intelectual y emocional.

De todas las preguntas que los estudiantes me plantean, la más común es también la más difícil. Es alguna variante de «¿Y entonces que hago?»: ¿A qué facultad voy? ¿Qué debo estudiar? ¿Qué dirección he de tomar después de eso? Por supuesto, no es el tipo de preguntas que ni yo ni nadie pueda responder, aunque desde luego entiendo que deseen que alguien se las responda. La única sugerencia concreta que puedo ofrecerles es la que ya han oído: que se tomen su tiempo. Que se tomen un tiempo para pararse a pensar, para adquirir cierta perspectiva, para romper el ciclo de incesantes logros, para apartarse de la supervisión constante, para constatar que hay un mundo fuera de la universidad, para desarrollar habilidades y explorar capacidades que no se han dado la oportunidad de cultivar.

Hay que tomarse un tiempo antes de ir a la universidad. El llamado en el ámbito anglosajón «*gap year*» o año sabático es cada vez más popular y cada vez se recomienda con más frecuencia. Harvard, Tufts y la NYU están ya entre las universidades que sugieren que la opción es buena en sus cartas de admisión. Princeton ha empezado su propio programa. Especialmente ahora que más y más estudiantes están teniendo problemas de adaptación a la universidad, las facultades quieren a chicos que hayan tenido una oportunidad de madurar, al menos hasta cierto punto. Cada día surge un nuevo programa, y hay sitios web y ferias del año sabático en las que se les da opciones sobre qué hacer (hay opciones que duran menos, por descontado, pero lo último que hay que hacer es dividir ese tiempo de reflexión y maduración en tramos muy pequeños, lo cual constituye una versión más de la mentalidad hiperdistráida y proclive a rellenar los currículums que impera). El coste, por supuesto, es un tema que convendrá considerar,

pero los padres han de entender que el dinero empleado en hacer que sus hijos aprovechen al máximo la universidad les ayudará a evitar que malgasten ese dinero que ya tenían planeado dedicar a la universidad. A mí me advirtieron contra este año sabático que todos mis mejores amigos se tomaron porque a mi padre le preocupaba «que me apartara de mi camino». El resultado fue un inicio de la experiencia universitaria fallido y muchos más años para llegar a mi auténtico destino.

Es incluso buena idea plantearse el año sabático sin la parte «programada». El exceso de estructuración es una de esas cosas de las que tenemos que apartarnos, como hemos de huir de la idea de que todo haya de ser «productivo». «Toma un año *de ventaja*», dicen muchos de estos programas: es decir, sigue enriqueciéndote de formas aprobadas (ve al extranjero y aprende un idioma, etcétera), de forma que al final contribuyan a la carrera del logro. ¿Qué tal si, para variar, uno no se enriquece? ¿Qué tal hacer algo que no quepa poner en un currículum (algo de lo que no quepa siquiera fardar en Facebook)? ¿Qué tal simplemente deambular, literal o metafóricamente, o resguardarse en algún sitio y ponerse a leer? ¿Qué tal mudarse a un apartamento cochambroso con un puñado de amigos (o un puñado de extraños que necesiten otro compañero de piso) y pagarse los gastos con un trabajo a tiempo parcial? Aunque solo sea por juntarse con gente con la que uno nunca tendría la oportunidad de juntarse de otro modo. ¿Qué tal practicar la imaginación moral de uno concibiendo algo que nadie, incluyéndome a mí, haya concebido antes? Si ya te han admitido en la universidad, ¿qué es exactamente lo que tienes que perder?

Cabe tomarse ese tiempo estando en la universidad. Se puede uno tomar un semestre o un curso cuando está uno bloqueado, tal y como describía el decano de Harvard, Harry R. Lewis, cuando uno se pregunta para qué sirve todo ese esfuerzo. He perdido la cuenta de los estudiantes que conocí que hicieron eso y volvieron a la universidad siendo personas pasmosamente diferentes, más plenas, más independientes, más centradas y preparadas para afrontar tanto la parte académica como la social. Y tal y como funcionan hoy las cosas, ni siquiera hay que tomarse un semestre o un curso. Se puede uno tomar un *verano* libre, por Dios bendito. Se pueden no hacer cursos complementarios, se pueden no aceptar becas o prácticas; se puede uno negar a hacer más cosas que impulsen su carrera. Se puede uno ir a alguna parte y respirar. Será sorprendente lo que descubra. Sí, uno se queda «atrás» respecto a los otros chicos, esos que no «desperdiciaron» su verano, pero ¿de qué sirve estar en el punto adecuado si equivocaste el camino?

Se puede uno tomar tiempo cuando acaban las clases. Eso que llamamos vida, mismamente. La universidad es el tiempo de las máximas posibilidades, de la libertad máxima. La mayoría de las oportunidades que se te presentan seguirán disponibles dentro de un par de años. Pienso en esa institución amish, la *rumspringa*, o al menos en la imagen que ha pasado a la cultura popular, un periodo en que los jóvenes abandonan esta comunidad para probar otras formas de vida antes de decidir si quieren volver a su ámbito amish. La clase media alta también es una especie de secta, aunque la forma de vestir no sea estricta, y también estará ahí esperando para quienes decidan retornar a ella.

No hay que olvidar que la universidad es solo un principio. «Encontrarse a uno mismo»

significa encontrarse más allá del marco que instituye la universidad. Las actividades extracurriculares, los trabajos de verano, las prácticas, nada de eso basta, porque no son experiencias del todo reales, los intereses son limitados, las condiciones han sido artificialmente restringidas, el rango de opciones es relativamente pequeño. Decidir que inventarás tu vida no es la respuesta, es el comienzo de una larga serie de preguntas que solo pueden responderse haciendo algo. «La pasión te encuentra a ti, no la encuentras tú a ella», dijo un amigo que enseña en Lewis & Clark a los recién llegados. «Y solo te encuentra tras un arduo trabajo, que en su mayor parte no te apasionará en absoluto».

Hay que concederse tiempo. La veintena, como dice Dustin Hoffman, es la «década de las preguntas». Aunque todavía lamento el tiempo que perdí en la universidad y posteriormente, me he dado cuenta de que cierta forma de desperdicio, cierta forma de vagabundeo, fue necesaria y buena. El tiempo perdido no tiene por qué ser tiempo desperdiciado, de igual modo que no todo lo práctico termina resultando práctico, si al final terminas donde no quieres. Es gracias a estas luchas y confusiones que después de la universidad se abren ante nosotros nuevas e inesperadas direcciones. Como dice el escritor Charles Wheelan, «la gente interesante, exitosa, rara vez vive de manera lineal y ordenada».

Reconozco que la plétora de opciones disponibles hoy en día es parte de la dificultad que atraviesan muchos estudiantes para encontrar su camino. Es lo que mis estudiantes llaman «el problema de las células madre», la idea de que uno puede convertirse en cualquier cosa. Recuerdo haber pasado por el mismo dilema, recuerdo el deseo de permanecer siempre a las puertas de la edad adulta, el dolor de tener que renunciar a la sensación de tener ilimitadas posibilidades. También recuerdo cómo superé ese punto: admitiendo que no era en definitiva una elección entre algo y todo lo demás, sino entre algo y nada. Si no me comprometía con algo, nunca sería nada.

Por lo mismo, no obstante, no hay que pensar en términos de elegir de una vez por todas. Este tipo de elecciones no determinan un destino único y definitivo, es más, hay que estar preparados para cambiar el rumbo. Elegimos un curso, moviéndonos de un punto a otro en la dirección que creemos que debemos tomar. Gradualmente se da uno cuenta, a medida que trabaja en ello y lo estudia y reflexiona, a medida que se encuentra con otras personas y descubre nuevos sitios, de lo que el mundo tiene para ofrecernos (un mundo que, también él, cambia sin descanso), y lo que está en nosotros ofrecerle. «Es hacer demasiadas elucubraciones sobre el futuro», me dijo un profesor de instituto, «lo que causa problemas a los chicos y sus padres». No hay que tener todas las respuestas ahora; creer eso es lo que nos convierte en parte del problema. El mejor consejo que recibí nunca, lo que me salvó, a los veintidós años, de convertirme en abogado, fue esto: no intentes averiguar lo que quieres hacer con el resto de tu vida. Serás una persona muy distinta en dos o tres años, y esa persona tendrá sus propias ideas. Todo lo que realmente puedes averiguar es lo que quieres hacer ahora mismo.

Inventar la propia vida no va de convertirse en artista o activista o emprendedor o en alguna otra cosa en concreto. Va sencillamente de encontrar la manera de trabajar en lo que es bueno para uno, sea lo que sea. La universidad de Brooklyn puede ser tan

estresante, para algunos chicos, como trabajar en la banca de inversiones. La ciencia y la ingeniería están sufriendo el mismo acoso de la «practicidad» que han sufrido las humanidades y las artes liberales: hay muchos chicos talentosos trabajando en Wall Street en vez de en física, y muchos que terminan siendo dermatólogos antes que geoquímicos. La cuestión es que lo que a algunos no les llama en absoluto a otros puede parecerles una ocupación perfectamente válida y significativa. Incluso hacer lo que los padres de uno desean puede estar bien, siempre que uno lo escoja por sí mismo.

Inventar la propia vida no es creer que se puede llegar a ser lo que se desee. Ese es otro de los mitos que se les imponen a los chicos en nuestros días: que solo es cuestión de trabajar duro, que todo el mundo puede llegar a ser lo que quiera. No es así. Yo nunca hubiera sido una estrella del deporte, una estrella del rock o un concertista de piano por más que lo hubiera deseado. También hay algo llamado talento, por no mencionar la condición física, el carisma, la belleza, el coeficiente intelectual y todas las demás cosas que te tocan al nacer. Cuando Aristóteles decía que la felicidad provenía de ejercitar tus capacidades particulares quería decir que todos tenemos algunas, pero no otras. De nada sirve tratar de convertirse en algo para lo que no estamos equipados, y aprender quién es uno significa averiguar, en parte, para qué estamos equipados.

Inventar la propia vida no va de escribir tus propias reglas. Son muy pocos los que no caen en esa trampa, especialmente en la juventud. Ningún trabajo es perfecto, por decirlo suavemente (como decía mi amigo de Lewis & Clarck, «el trabajo *siempre* es trabajo»). Todos los trabajos tienen partes tediosas y poco gratificantes; en todos hay que renunciar a algunas cosas para lograr otras. Algunos trabajos son autónomos, pero solitarios, como el de escritor; o pueden implicar operar en el seno de un sistema disfuncional, como le ocurre al profesor o al médico; o pueden implicar mucha inseguridad y toneladas de perseverancia, como ocurre con los emprendedores. En todos hay ansiedades, frustraciones, tal vez humillaciones, y no faltan días en los que desearías haber hecho algo distinto. Nada te garantiza que harás grandes cosas, o que encontrarás el trabajo perfecto, o que se te ofrecerán todas las oportunidades que mereces. Todo el mundo se ve afectado por la «circunstancia enrevesada» de Eliot. Todos hemos de encontrar nuestro camino en un mundo que es como es, y nadie nos va a facilitar las cosas por nuestra cara bonita. Pero esa es precisamente otra razón para tratar de hacer lo que realmente nos gusta: las partes desagradables solo resultan soportables si las digieres por los motivos adecuados. Por supuesto que hay que comprometerse. Pero que sea un compromiso, no una capitulación. Que haya algo por lo que merezca la pena comprometerse.

Finalmente, inventar la propia vida no tiene nada que ver con holgazanear. Hay que trabajar duro, como siempre, al menos mientras se alcanza cierta posición, pero al esforzarnos con un sentido de propósito encontraremos que ese esfuerzo nos llena más de lo que nunca habríamos imaginado.

¿He mencionado que no es fácil? No es fácil. Nunca es fácil. La vida es trágica, lo cual significa, entre otras cosas, que no se puede tener todo. Y habrá fases de negros nubarrones. Hay que vagar; hay que equivocarse; en ocasiones se perderá la esperanza.

Ese estudiante tendrá que bregar con la conmiseración o la burla de sus compañeros, los amigos de sus padres, tal vez la de algunos extraños. La gente se preguntará qué le ha pasado a esa chica o chico que tan alto apuntaba en el instituto. Es posible que pase por periodos de depresión, a mí me pasó más de una vez. Se atormentará, es lo que toca. Lo pasará mal, aunque mucho menos si puede encontrar una comunidad que le dé soporte, en la universidad o después, o simplemente conseguir unos cuantos amigos empáticos. Pero podrá superarlo. Podrá seguir avanzando. Podrá encontrar la forma de inventar su vida.

[1] Deresiewicz escribe su manuscrito en 2014, seis años después de la debacle financiera de 2008. Actualmente, Estados Unidos tiene la tasa de desempleo más baja de su historia (N. del t.).

7. LIDERAZGO

EL PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, o al menos eso dice todo el mundo, no termina en el individuo. «Devuelve a la sociedad», se les dice a nuestros estudiantes. «Marca la diferencia». «Deja el mundo mejor de lo que te lo encontraste». Pero si hay una noción, por encima del resto, a través de la cual se comuniquen el concepto de responsabilidad social en nuestras universidades más prestigiosas, es la de «liderazgo». «Harvard es para los líderes», dice el cliché de Cambridge. Un estudiante me dijo que cuando un empleado de admisiones de Stanford visitó su instituto les explicó que lo que andaban buscando eran solicitantes con «potencial de liderazgo». Lo mismo ocurre en muchas de las otras instituciones de élite. Ser un estudiante de alto rendimiento hoy en día implica ser conminado una y otra vez a pensar en uno mismo como un líder entre sus iguales y un futuro líder en la sociedad. «Estamos preparando a los chicos y las chicas para que lleguen a ser líderes y cambien el mundo a mejor», dijo el presidente de Princeton en una reciente conferencia inaugural, como si ambas ideas fueran equivalentes de un modo autoevidente. No obstante, a lo que estas instituciones se refieren al hablar de liderazgo está muy alejado de nada que tenga que ver con el bien común; muy lejos de aquello a lo que solían referirse y ciertamente muy lejos de aquello a lo que tendrían que referirse.

Se refieren nada más que a llegar a lo más alto. Llegar a ser socios de un gran bufete de abogados, o dirigir un departamento en un hospital puntero, o convertirse en senadores o en ejecutivos o en presidentes de una universidad. Estar al mando, en otras palabras: trepar por el grasiento poste de la jerarquía que sea que hayas decidido escalar. Ganar un impresionante título, para que la universidad puede presumir de ti en su página web. Pienso en los ricos donantes que casualmente siempre aparecen entre los receptores de un graduado honorífico en Columbia cada año, directores generales, sobre todo, que no han hecho nada en particular para ser celebrados, aunque sean invariablemente descritos como «líderes del mundo de los negocios». El liderazgo, así concebido, carece esencialmente de contenido.

Los estudiantes entienden de qué va el juego, por supuesto. La necesidad de demostrar ese potencial de liderazgo en tu solicitud de ingreso se traduce en una carrera frenética por capitanear algo, lo que sea —un equipo, un club, la representación de los estudiantes

—, o mejor aún, por empezar algo al frente de lo cual poder situarse. No importa de qué se trate, o del bien que aporte, lo principal es conseguir el puesto. Se trata de ser un líder, ¿no es cierto? Escuché una vez una anécdota sobre una entrevista en Harvard. «Harvard es para los líderes», dijo el entrevistador, «y entonces, ¿qué es lo que quieres liderar?». «No lo sé», fue la respuesta. «Algo». Eso resume bastante los valores que hay detrás de este asunto.

Hay un libro que puede ayudarnos a ver el problema —en realidad, el mal— que hay en definir el liderazgo como alcanzar la cima: *El corazón de las tinieblas*, de Joseph Conrad, la novela clásica que sirvió de modelo para la película *Apocalypse Now*. El capitán Marlow (Martin Sheen) es simplemente Marlow en el libro. El coronel Kurtz (Marlon Brando) es el Sr. Kurtz. La novela, publicada a comienzos del siglo XX, no trata de Vietnam, sino del Congo Belga, tres generaciones antes. Marlow —que no es un oficial del ejército, sino un marino mercante, capitán de un barco civil— es enviado por la compañía que dirige el país por encargo de la corona belga para que remonte el río Congo y recupere a un jefe que se ha vuelto loco y canalla, igual que el coronel Kurtz en la película.

La novela trata sobre el imperialismo y el colonialismo y las relaciones raciales y la oscuridad que se esconde en el corazón humano —todo eso se capta de inmediato—, pero también trata sobre la burocracia. «La Compañía», después de todo (así es como la escribe Conrad, con C mayúscula), es justamente eso: una organización, con sus reglas y procedimientos y rangos, gente que tiene poder y gente que lucha por tenerlo, como ocurre en todas las burocracias. Como ocurre en un banco o en un museo, en un instituto o una universidad, lo mismo que ocurre en Google o en el Departamento de Estado o en Brookings Institution. Ocurre lo mismo, en definitiva, que en el ecosistema en que probablemente se mueven los estudiantes de alto rendimiento de hoy en día.

Marlow remonta el río por etapas. Primero llega a la Estación Exterior. Kurtz está en la Estación Interior. Entremedias está la Estación Central, que nos ofrece el retrato más completo de lo que constituye una burocracia. Esta es la descripción que hace Marlow del encargado de dicha estación:

Tenía una complexión corriente, en cuanto a sus rasgos, sus maneras y su voz. Era de estatura media y de constitución ordinaria. Sus ojos, del azul al uso, eran tal vez un tanto más fríos [...] Por lo demás solo había una indefinible y vaga expresión en sus labios, algo solapado —una sonrisa; pero no, no era una sonrisa—, lo recuerdo, pero no soy capaz de explicarlo [...] Era un negociante común, se había dedicado a esas cosas desde joven, no había hecho otra cosa. Se le obedecía, aunque no inspiraba ni amor ni miedo, ni siquiera respeto. Inspiraba desasosiego. ¡Eso era! Desasosiego. No una desconfianza definida, simplemente desasosiego, solo eso. No te haces una idea de lo efectiva que esa... esa facultad puede llegar a ser. Carecía de talento organizativo, de iniciativa, de orden incluso [...] Carecía de formación, de inteligencia. El puesto le había caído del cielo. ¿Y por qué? [...] No generaba naba, era capaz de mantener la rutina en funcionamiento, eso era todo. Pero era magnífico. Era magnífico en función de esa pequeña cosa imposible de definir que controlaba aquel hombre. Nunca enseñó su secreto. Tal vez es que no había nada dentro de él. Era una sospecha que lo hacía a uno reflexionar.

Nótese los adjetivos que emplea: «corriente», «ordinaria», «al uso», «común». Nada distinguía a esa persona. Tras leer unas quince veces este párrafo, me di cuenta de que

era una descripción perfecta del tipo de persona que prospera en ambientes burocráticos, porque me percaté de que era la descripción perfecta de una jefa que tuve hace tiempo. También tenía una sonrisa —la suya era como la de los tiburones— y también tenía un don para transmitir el desasosiego, como si hubieras estado haciendo algo mal, solo que no iba a decirte qué era. Y como el jefe de la estación —como tantas otras personas con las que te encuentras cuando tratas de salir adelante en las instituciones burocráticas—, carecía de talento organizativo, de iniciativa, de orden incluso, de formación, de inteligencia, prácticamente de cualquier cosa que la distinguiera. Pero tenía la habilidad de mantener la rutina en marcha, y más allá de eso, como dice Marlow, el puesto le había caído del cielo. ¿Y por qué?

Esa es la gran cuestión sobre las burocracias. ¿Por qué suelen quedarse los mejores atrapados a la mitad, mientras los mediocres se convierten en líderes? Porque lo que te lleva a escalar posiciones no es la excelencia, sino el talento para medrar. Besar el trasero de los que están encima de ti y patear el de los que tienes debajo. Ser encantador en las fiestas, dominar la política de pasillo, conseguir un padrino poderoso y arrimarte a él hasta que llegue la hora de clavarle un cuchillo en la espalda. Congeniar siguiendo la corriente. Jamás sacar los pies del tiesto por una cuestión de principios; *no tener* principios. Ni creer en el sistema ni pensar en cuestionarlo. Ser lo que otros quieren que seas, para que al final parezca que, como el jefe del que nos habla Conrad, no tenemos nada de nada dentro.

Claro que nuestras más prestigiosas universidades son buenas formando líderes. El sistema sobre el que se asientan está perfectamente diseñado para cultivar las virtudes necesarias. «La persona que ahora la gente suele entender que es un líder», subraya Mark Edmundson en referencia a cómo la palabra sale a colación en los campus actualmente, «es alguien que, de forma muy vigorosa y animada, comparte todos los valores de quienes están al mando. Los líderes tienden a ser pequeños adultos, pequeñas personas maduras que no desafían a las grandes personas maduras que dirigen el cotarro [...] Cuando la gente se refiere a los “líderes” hoy, lo que quieren decir es “fanáticos seguidores”». Una instructora de grado que conocí en Yale describió a los estudiantes con los que se encontraba como «mediocridades que acumulan méritos». Cuando usé la expresión en una charla, un estudiante me preguntó cómo podía la universidad «ser un lugar en el que se entrena a líderes» (empleó el término con una naturalidad pasmosa) «sin que, a un tiempo, las mediocridades que acumulan méritos dejen de pagar las facturas». La cuestión, por supuesto, es que las mediocridades que acumulan méritos son los líderes, y no un pequeño subconjunto de ricos herederos. Cuando una versión publicada de la charla empezó a circular online, un estudiante me escribió que esa había sido la expresión «en la que había reconocido a mi generación de un modo inmediato».

Hubo un tiempo en que el liderazgo tuvo un significado entre las élites estadounidenses. Las antiguas escuelas preparatorias de Nueva Inglaterra, incluso las universidades de la Ivy League de la Edad de Oro —que fue también la era de estudiantes como los futuros presidentes Roosevelt— estaban comprometidas con el desarrollo de lo que solía denominarse genéricamente «carácter». El liderazgo

significaba deber, honor, coraje, fortaleza, generosidad, altruismo. Eran valores aristocráticos, e iban de la mano con todas las actitudes aristocráticas reprobables con las que ahora somos tan condescendientes, lo cual, por supuesto, no las hacía menos encomiables. El liderazgo tenía un contenido, para los afortunados hijos de las clases altas; era un concepto exigente. Significaba entregarse a los demás, no a uno mismo. Era un llamado a ser leal a los propios ideales, un compromiso con la administración de las instituciones, un código de servicio público que iba mucho más allá de un puñado de frases que adornasen un discurso. El país era puesto bajo sus cuidados, y se esperaba de ellos que lo dejaran mejor de lo que lo habían encontrado. ¿Que muchos decepcionaron? Naturalmente. Pero el estándar estaba instaurado, y muchos otros no decepcionaron.

No creo que a quienes están al mando en las universidades de élite de hoy en día se les ocurra que el concepto de liderazgo ha de tener un significado superior (ni realmente significado alguno), y aunque así fuera, no creo que supieran qué hacer con dicho concepto. En cuanto al «carácter», el término solo surge en conexión con asuntos como el plagio o los abusos sexuales, como si solo significase no hacer cosas malas. Y el hecho de que estas instituciones sean el eje de un sistema que está implicado ineludiblemente en la formación del carácter de los estudiantes por las vías que comenté en la primera parte de este libro —es decir, con un impacto ampliamente negativo— es algo que está fuera de toda duda.

En vez de prepararlos para que sean «líderes», ¿qué tal si los preparamos para que sean «ciudadanos»? ¿Qué tal si preparamos pensadores —estamos hablando de la educación superior, a fin de cuentas—, individuos que cuestionen a quienes detentan el poder en vez de hacer que compitan para ser uno de ellos? Mejor aún, ¿qué tal si reconocemos que los mejores líderes *son* pensadores? No me refiero a los académicos. Me refiero a la gente que es capaz de reflexionar críticamente sobre las organizaciones y la sociedad a la que pertenecen. Todavía mejor, que tienen los arrestos de poner esas críticas en práctica. Personas que poseen lo que podríamos denominar mentes resistentes: que pueden hacer preguntas en vez de solo responderlas; que pueden concebir no solo conseguir que las cosas se hagan, sino plantearse si merece la pena hacerlas; personas capaces de formular nuevas direcciones, para una empresa o una industria o un país entero —nuevas formas de hacer las cosas, nuevas formas de contemplarlas— en vez de ponerse simplemente al frente del rebaño que se dirige al precipicio. Y es que todo lo que es aplicable a inventar nuestras vidas lo es también respecto al liderazgo. Los elementos cruciales son el coraje y la imaginación. La tarea crucial es crear un yo; algo que, cuando el mundo nos ponga obstáculos, sea capaz de elevarnos para superarlos.

Hay que estar dispuesto a ser impopular, en cualquier caso: es lo que tiene el pensamiento independiente, y lo mismo puede decirse del liderazgo. Sin embargo, los chicos de hoy no solo son criados en una atmósfera de afirmación constante, sino que también se les inculca sin cesar que han de nadar socialmente a favor de corriente. Les decimos que sean sociables, jugadores de equipo. Les enseñamos a ser alegres, flexibles, conciliadores, a buscar siempre el consenso y el compromiso. Tan resueltos estamos a evitar los sentimientos dolorosos, tanto en nuestro interior como entre nosotros, tan

comprometidos estamos con la armonía del grupo, tan alerta frente a las ofensas, la exclusión, la confrontación y otros aspectos inherentes al ser humano, que hemos terminado formando a chicos a los que les han lijado todas las aristas.

Contra esto es contra lo que hay que luchar interiormente. No basta con resistirse a las ideas aceptadas; también hay que resistir a la gente que las suministra, que es casi todo el mundo: padres, profesores, compañeros, amigos; nuestro grupo, sea cual sea el contenido que le demos —un grupo identitario, un partido, una iglesia—. Si uno es un conservacionista, ese grupo es el de los conservacionistas. Si se es libertario, otros libertarios. Actuar en un grupo no significa pensar lo que el grupo. En cualquier contexto hay preguntas que se supone que no has de plantear. La labor de un líder, la labor de un pensador, es identificarlas y hacerlas. Ahí es donde entra en juego el coraje. A la gente no le gusta quienes desafían el consenso, especialmente cuando se trata de un consenso tan generalizado que ni siquiera se han dado cuenta de que existe. Quien lo cuestiona fuerza a los demás a que se lo cuestionen. Saca a flote las dudas que tanto se esforzaron por enterrar.

«El impulso disidente», dice Andrew Delbanco, «el impulso de decir no» ha sido tradicionalmente muy poderoso en la cultura norteamericana. Pero es difícil dar con alguna traza de él hoy en día, ni siquiera entre los jóvenes, y desde luego no entre los jóvenes de los campus más selectos. Los estudiantes al parecer ya no impulsan el tipo de demandas fundamentales que cambian una sociedad —esto es, que cambian el mundo—, un papel que en su día era intrínseco al hecho de estudiar. Dejen que añada enseguida que ese «ya», a este respecto, comenzó hace unos cuarenta años, no mucho antes de cuando yo fui a la universidad. La sabiduría popular dice que el idealismo de los años sesenta fue un efecto del *baby boom* posterior a la Segunda Guerra Mundial, cercenado por la recesión de los años setenta. ¿Y por qué no ha cambiado nada desde entonces, ni siquiera durante el mandato de Clinton, cuando se vivió una prosperidad genuina? Yo mismo estuve en las protestas contra el apartheid en Columbia en 1985, casi en la cumbre de la recuperación operada por la administración Reagan. «¡Sacaremos notables!», nos tranquilizaba nuestro líder carismático (y a sí mismo) cuando iniciamos la sentada. Dicho de otro modo: no os preocupéis, tendremos tiempo para estudiar los finales, e incluso si nuestras notas no son perfectas, serán lo suficientemente buenas (hoy se diría: «¡Sacaremos sobresalientes bajos!»). No es que fuera la Revolución de Octubre precisamente.

En 1987 Allan Bloom ya apuntaba que a los estudiantes les faltaba no solo «estar descontentos con el presente», sino incluso estar al tanto de las alternativas. «Ya no hay rastro de aquellos anhelos, románticos o de otra clase, que solían hacer que la sociedad burguesa, o la sociedad en general, resultase repugnante a los jóvenes». Bloom, un hombre de derechas, difícilmente expresaba nostalgia por los pasados años sesenta. Sabía, no obstante, que la rebeldía como forma de ser de los jóvenes no empezó entonces, sino con la modernidad misma, en la época romántica y con las revoluciones americana y francesa. Cuestionarlo todo, fundir el mundo en el pensamiento y tratar de forjarlo de nuevo, fue visto, durante la mejor parte de los dos anteriores siglos, como el

deber y el privilegio de los jóvenes. Los grandes cambios nacieron ahí, y la revolución de los derechos civiles fue solo su capítulo final. Los sesenta no son una excepción; nosotros sí.

Pienso en esos estudiantes de Pomona, los que me dijeron que se sentían tan presionados para que fuesen felices. Un régimen que trata de extirpar la infelicidad y descontento se parece bastante a una distopía. No es solo que la infelicidad sea una parte normal de la vida —y ciertamente una parte normal de la juventud—, es que además es parte esencial de todo proceso de transformación: del yo, de las instituciones, de la sociedad. El cambio viene impulsado por la tensión entre cómo son las cosas y cómo deberían ser, una tensión que ha de sentirse en el alma. Pero tal vez no sea de extrañar que los estudiantes de las universidades de élite se sientan tan poco distantes del sistema. Después de todo, les va muy bien en él. En su famoso ensayo «El chico de la organización», David Brooks subrayó «la apacible aceptación del orden establecido que prevalece entre los estudiantes de élite de nuestros días». El texto fue publicado en 2001, y aunque los años transcurridos sin duda han desbaratado la placidez, no han hecho nada que yo haya visto que haya afectado al grado de aceptación.

Las respuestas que he recibido a estas críticas, cuando las he planteado en las charlas de los campus, han tendido a inclinarse a este costado: ¿Y qué pasa con Teach For America? ¿Qué nos dice de Facebook? ¿Qué tiene que decir de la Primavera Árabe, por no hablar del movimiento Occupy Wall Street? ¿Qué pasa con todo el esfuerzo generacional, cada vez más notorio, de «marcar la diferencia», propio de las ONG o de las entidades con ánimo de lucro socialmente responsables? Abordaré en primer lugar la última de estas cuestiones: sí, las cosas parecen ir mejor de lo que iban en los ochenta y los noventa. Ya sea por el 11-S, el cambio climático, el colapso financiero, Internet o una combinación de estos y otros factores, los *millennials* parecen estar más implicados socialmente que cualquier generación —al menos desde el apogeo de los *boomers*—, y también parecen estar haciendo cosas genuinamente buenas por el mundo. Ojalá tuvieran más poder.

Pero con eso no zanjamos el asunto. «¿Qué nos dice de Facebook?» quiere decir «¿No prueba la invención de Facebook que los chicos de hoy, que especialmente los estudiantes de alto rendimiento que asisten a las universidades de élite están cambiando el mundo a mejor?». Se trata de una pregunta sintomática, porque denota una confusión acerca de la naturaleza del cambio social. Facebook no es más que una herramienta. Que redunde, en conjunto, en el bien o en el mal, es una cuestión que sigue abierta y posiblemente siempre lo estará. Las nuevas tecnologías desempeñaron un papel en la Primavera Árabe (también es probable que los medios occidentales exageraran su importancia), pero también están desempeñando un papel, cada día somos más conscientes de ello, en el control que los gobiernos y las empresas tienen de nuestros datos. Las herramientas son neutras. La revolución de las herramientas —del tipo que han supuesto Facebook, Google, Apple y el resto, del tipo que muchos jóvenes sueñan con crear, cuando trabajan en sus cacharros y aplicaciones— no altera necesariamente la estructura de la sociedad, y desde luego no la cambia necesariamente a mejor.

¿Pero cuántos de los jóvenes de esta generación piensan siquiera en alterar la estructura de la sociedad, o querrían alterarla si lo pensarán? «Trabaja desde dentro del sistema» es el nuevo mantra. Hay que olvidarse de los ideales y de las ideologías y de las grandes ideas, que fueron el azote del siglo XX. Sencillamente hay que escoger un problema y trabajar sobre él. La noción es tecnocrática, y atestigua la educación tecnocrática que los estudiantes reciben ahora. No hay pensamiento holístico alguno, nada de especular sobre los fines o los fundamentos. El mundo es como un examen; consiste en una serie de problemas discretos e independientes, y todo lo que hay que hacer es presentarse allí y resolverlos. Tecnologías mejores y más limpias, un mejor acceso al agua potable, escuelas más efectivas (sé el mejor de la clase, completa tu proyecto de servicio, funda uno o dos clubes): conseguido, conseguido, conseguido.

Afrontar tales asuntos es valioso, incluso admirable. ¿Pero es suficiente? Ese sistema dentro del cual pretendes realizar tu labor, ¿qué pasa si *él mismo* es el problema? ¿Podemos arreglar nuestras escuelas sin abordar la desigualdad? ¿Podemos sacar a los países subdesarrollados de la trampa de la pobreza sin reformar el comercio internacional? ¿Podemos tratar el cambio climático cambiando el comportamiento de los consumidores, o es acaso el propio consumismo el que está en la raíz de nuestros problemas medioambientales? Y al fondo de estas cuestiones, ¿cuál es nuestra visión del mundo al que nos dirigimos? ¿Es una versión ligeramente mejorada del mundo que ya tenemos hoy en día? ¿Desde qué valores estamos operando, antes de llegar a las soluciones que los expresan? Puedes proscribir el discurso ideológico y las ideas sobre el gobierno, pero no la realidad misma. La cuestión es si somos conscientes de nuestros propios valores. Si no lo somos, es probable que los hayamos adoptado porque resulta que ahora están de moda, y es casi seguro que no sabremos de qué modo conforman el modo que tenemos de pensar y comportarnos.

El espíritu del hágalo-usted-mismo en la acción social también implica apartarse de la política, una esfera inherentemente abocada al conflicto y a la intervención de grandes instituciones (otra de las cosas que los *millennials* suelen decir que no soportan). Un profesor de Stanford me habló de un par de prácticas disponibles para sus estudiantes no hace mucho. Una, en una pequeña compañía medioambiental sin ánimo de lucro en la Bahía de San Francisco, recibió cientos de solicitudes. La otra, en la oficina del portavoz de la Asamblea del Estado de California —la segunda persona más poderosa en la décimo segunda economía del planeta— recibió tres. No trescientas: tres. Me consta que la idea es comenzar en los márgenes y hacer el camino hasta el meollo del sistema, pero habiendo políticos que están en dicho meollo y de brazos cruzados, lo que pase en los márgenes resulta en definitiva marginal. Podemos crear todas las granjas orgánicas que queramos, que ni aun así podríamos impedir que el Congreso declarase que la salsa barbacoa es un vegetal. El cambio local, a pequeña escala, es estupendo, pero comparado con el inmenso poder de la riqueza coordinada —los lobbies, los supercomités de acción política, los billonarios— los modelos tipo *start-up* se quedan en poca cosa. Puede que no te interese la política, pero a la política tú sí que le interesas. Pasar de ella no hace que desaparezca.

Los *millennials* no han inventado la cultura del emprendimiento creativo de conciencia social, que lleva con nosotros por lo menos un par de decenios. Pensemos pues en cómo han cambiado las cosas en este tiempo. Pensemos en cuánto han cambiado en cuanto a la tecnología y la cultura, las áreas de las que más se ocupa la cultura. Smartphones, iPads, mercados locales, agricultura sostenible; genial, ¿verdad? (Genial para quienes pueden permitírselo, en todo caso). Pensemos cómo han cambiado en términos políticos y económicos, la clase de cosas con las que la cultura se niega a mancharse las manos. La Guerra de Irak, *Citizens United* [1], la crisis financiera, una desigualdad siempre creciente. Esa parte no me parece tan halagüeña. Mientras la «clase creativa» estaba ocupada jugando con sus juguetitos el mundo se ha estado yendo por el desagüe.

Surge entonces la sospecha de que el modelo a pequeña escala/tecnólogo/emprendedor sea la expresión no de una filosofía social (especialmente porque a los *millennials* no les gustan las filosofías), sino del deseo de cierto estilo de vida. ¿Quién no quiere ser autónomo, libre? ¿Quién no quiere vivir en un lugar interesante? ¿Quién no quiere tener la ocasión de dar el pelotazo? No obstante, este es el tipo de cosas a las que tal vez haya que renunciar por involucrarse en genuinos cambios sociales. La política es una guerra desagradable e incremental, y la mayoría de los que están en ella están ahí abajo, en las trincheras. Muchos graduados de las universidades de élite se van a Washington a ocupar puestos políticos. La razón de que haya tan pocos que opten a cargos electos, me dijo una vez uno de los raros casos que sí optaron (ahora es alcalde de una pequeña ciudad en el Medio Oeste), es que conlleva volver a casa, probablemente a alguna localidad escondida y nada glamurosa, y empezar una carrera política desde abajo.

He detectado algo similar en cuanto hace al servicio. ¿Cómo es que la gente siente la necesidad de ir a sitios como Guatemala a realizar sus proyectos o a recopilar documentación, en vez de ir a Milwaukee o Arkansas? ¿Es porque resulta divertido visitar a los pobres en otros países, pero no tan divertido en tu propia casa? Y cuando los estudiantes se quedan en los Estados Unidos, ¿por qué hay tantos de ellos que eligen Nueva Orleans? Tal vez no sea tan sorprendente, ya que a los chicos se les enseña a pensar que servir es algo que hacen en última instancia por ellos mismos (es decir, para embellecer el currículum). «Te irá bien si haces el bien», ese es el eslogan. ¿Qué tal sencillamente hacer el bien? ¿Por qué tiene que ser un objetivo insuficiente? «Servir» se parece muchísimo a «liderar»; de hecho, ambas actividades están inextricablemente entrelazadas. Los chicos quieren salvar el mundo, me dijo un profesor de Brown, pero la idea de hacer algo así implica invariablemente algún modo de llegar a lo más alto.

El problema que hay con lo de «servir» arranca con el mismo concepto, o al menos con aquello en lo que se ha convertido. La palabra tiene su raíz en la Biblia. Servid a Dios, se dice a los Hijos de Israel, no al faraón. Servid a Dios, dice Jesucristo, no al César. A esto se supone que se refiere lo de «servir». Se trata de ser humilde, no de quedar por encima. Pero ahora entendemos el concepto de un modo muy distinto. «Devolver a la sociedad, a los otros»: es el lenguaje de la caridad, se refuerzan las ideas

relacionadas con la deuda, el desvalimiento, la jerarquía, y las relaciones sociales como intercambio económico. Es un nosotros frente a ellos, los ricos frente a los pobres, los blancos frente a los morenos y los negros, el servidor y el servido. Ya no tiene que ver siquiera con el ideal *noblesse oblige*, porque nada obliga, no hay concepto de obligación o deber social. Cuando decimos «servir» nos referimos a un rebaño de mesías de clase media que descienden virtuosos, con enorme autosatisfacción, cuando se les recuerda de vez en cuando que han de pensar en los demás, en los miserables y los desamparados. Como el «liderazgo», servir es una forma de autoexaltación.

Entonces, ¿cuál es la alternativa? Pues que no haya caridad, sino justicia. No hay que «preocuparse»; hay que indignarse. No hay que dar el cinco por ciento, sino el cien por cien. Nada de «movimientos superficiales de voluntariado», como los ha definido la escritora y activista Tammy Kin, nada de paliar la violencia social, sino solidaridad y reconocimiento mutuo y trabajo conjunto en pro de un bien mucho mayor que nos afecte a todos. No es de extrañar que los estudiantes prefieran Guatemala a Milwaukee. Enfrentarte a la injusticia en tu propio país suele ser mucho más espinoso, especialmente si ello te obliga a reconocer hasta qué punto eres cómplice de ello.

Así pues, ¿qué decir de Teach For America, la Primavera Árabe o el movimiento Occupy Wall Street? Muy bien, ¿qué pasa con esos movimientos? Que levante la mano quien tenga algo que ver con ellos *directamente*. Esto no va de llevar una especie de balance contable moral, el de la sociedad, el de los *millennials* o el de los estudiantes de la Ivy League. El hecho de que TFA fuese fundado por un graduado en Princeton en 1991 no exime a quien haya estudiado en Princeton (dejando a un lado el hecho de que TFA sea un ejemplo paradigmático de servicio tanto para engordar el currículum como de mesianismo de la clase dirigente). La Primavera Árabe sucedió en la otra punta del planeta (y se extinguió, en todo caso, cuando los jóvenes liberales y tecnologizados fueron superados por gente que sabía cómo organizarse y estaban motivados por una gran idea). En cuanto a Occupy (que echando la vista atrás tampoco parece gran cosa) el movimiento fue notablemente débil en los campus más selectos, en los que los estudiantes suelen estar en el lado ventajoso de la inequidad social, sitios donde la gente cree, como sabemos, en trabajar «desde dentro» del sistema. Hacer un poco de servicio social en la universidad, o una vez al año en el Día de Martin Luther King, no absuelve a nadie de su responsabilidad moral, y hablar del servicio que algún otro hizo, desde luego, tampoco.

No estoy sugiriendo que los estudiantes deberían tomar las calles, o que tenemos que recrear lo ocurrido en los sesenta. Cada persona ha de encontrar su propio camino, cuando de trabajar por un mundo mejor se refiere, y eso es lo que hace cada generación. Lo que digo es que lo primero que hay que hacer —lo primero que la universidad ha de enseñar— es pensar. El crítico Lionel Trilling cita el título del ensayo de un colega: «La obligación moral de ser inteligente». La cuestión no es tener un CI muy elevado. La cuestión es cómo se usa. La inteligencia no es una aptitud; es una actividad, y una actividad ética, para empezar. No necesitamos que los estudiantes sean radicales; nos basta con que sean escépticos. «Escéptico» proviene de *skepsis*, que significa «mirar».

Un escéptico es alguien que se molesta en mirar. ¿De qué sirve llegar a lo más alto si cuando llegas no eres más que un «líder» más, otro oportunista, otro genial conformista, otro mediocre? Cuando hablé de la rebeldía de George Eliot, dije que creía que el amor es más importante que un contrato legal. Seguro que sonó muy poco llamativo. ¿Quién no piensa eso ahora? Pero hay una razón para que hoy pensemos así, y la razón es George Eliot. No ella sola, por supuesto, sino ella y algunas otras y otros como ella, muy poca gente, al principio. Hay un progreso tecnológico, que tiene héroes como Edison y Jobs, y luego está el progreso social. La última frase de *Middlemarch* es esta: «que no nos vaya tan mal a ti y a mí como pudiera haber ocurrido se debe en parte a los muchos que vivieron fielmente una vida oculta, que ahora descansan en tumbas que nadie frecuenta». Somos más libres y felices (al menos de ciertos modos) porque otros nos precedieron y estuvieron dispuestos a correr el tipo de riesgos que corrió George Eliot. Es gracias a tales actos de imaginación y coraje que la sociedad avanza moralmente: ya sean actos públicos y colectivos como el movimiento por los derechos civiles —una enorme demostración tanto de imaginación, la idea de que las cosas pueden ser diferentes, como de coraje, la voluntad de que así sea— o actos privados, el tipo que se filtra a la corriente sanguínea social y altera lentamente su composición química.

Emerson insistía en que cada uno de nosotros ha de conquistar su independencia organizando una revolución privada que nos libre de la tiranía de las estructuras mentales existentes. Independencia, revolución, tiranía, libertad: son conceptos esenciales en la historia colectiva norteamericana. Emerson tomó la carta magna como ejemplo para la vida individual. La revolución americana también fue intelectual. También expulsó modos de pensamiento existentes, ideas existentes sobre qué aspecto podía tener el mundo. Franklin, Adams, Jefferson, Madison: Norteamérica fue fundada por intelectuales, por pensadores, por lectores; por gente que arriesgó sus vidas, sus fortunas y su sagrado honor para construir una sociedad mejor en la que se pudiera decir la verdad al poder. Independencia, descortesía, desacuerdo, disenso: estos valores están codificados en la genética de nuestra nación.

Hemos considerado desde siempre a los Estados Unidos como un país en construcción. Nos hemos esforzado siempre por lograr una unión más perfecta. De modo que la universidad está más allá de lo que necesita este o aquel estudiante. Si un estudiante va a ser un líder, pues para eso se supone que se le prepara, habrá de cuestionarse los términos en los que esa misma educación se le imparte. En vez de preocuparse tanto por confeccionarse un currículum, tendrá que empezar a trabajar en construirse una mente.

[1] Notable sentencia judicial dictada en 2010 por la Corte Suprema que autorizó a las empresas de todo tipo a participar en campañas electorales (N. del t.).

TERCERA PARTE

ESCUELAS

8. GRANDES LIBROS

CREAR UN YO, INVENTAR UNA VIDA, desarrollar una mente independiente: todo esto suena muy abrumador. ¿Cómo se supone exactamente que la universidad contribuirá a ello? Desplegando la más poderosa tecnología que existe para enseñar: una educación en las artes liberales, centrada en las humanidades, desarrollada en clases reducidas con profesores entregados. No es una empresa barata, ni «innovadora», pero es desde luego indispensable, y todo apunta a que lo será en el futuro.

¿Qué son las artes liberales? Son aquellas disciplinas en las que el conocimiento es buscado por sí mismo. Las llamadas artes liberales no tienen nada que ver con el liberalismo en sentido político. «Artes» también puede ser un sustantivo equívoco, pues incluyen, por definición, la ciencia y las ciencias sociales, igualmente. Contrastan con campos aplicados o vocacionales como la enfermería, la educación, la empresa e incluso la medicina (aunque aportan un conocimiento que sostiene a todas estas disciplinas), porque, como ha dicho Louis Menand, se abordan «sin atender a la utilidad, la vocación, las recompensas financieras o los propósitos ideológicos». En las artes liberales, sigues el curso de tus investigaciones allá donde te lleven. La verdad, y no el uso o la recompensa, es el único criterio.

Esto es: cuando estudias artes liberales, no aprendes sencillamente cierto cuerpo de conocimientos; aprendes cómo se crea el propio conocimiento. No adquieres información, para entendernos; la debates. ¿Cuáles son las premisas que sustentan la disciplina en cuestión (ya sea la bioquímica o la ciencia política o los estudios sobre Estados Unidos)? ¿Y cuáles son los métodos que aplican? Aprendes, en otras palabras, que no existe, hablando con propiedad, «la información», que solo hay argumentos. Completas la labor, dura, lenta y dolorosa (y cuatro años apenas suponen un inicio decente) de aprender a analizar los argumentos de los demás y a realizar los tuyos cuando toque: a recoger evidencias, a evaluar las autoridades existentes, a anticipar las objeciones, a sintetizar tus hallazgos dentro de una estructura lógicamente coherente, y a comunicar los resultados con claridad y fuerza.

El historiador Simon Schama cuenta la historia de un estudiante que se le acercó tras una clase a quejarse de que su padre no le había enviado a Harvard para terminar aún más confundido que antes. Sí, replicó Schama, lo hizo precisamente para eso, o al menos

debió hacerlo para eso. La universidad es el sitio en el que aprendemos que la mayoría de lo que creemos (la historia es ejemplar a este respecto) es mucho más provisional y complicado de lo que nos gusta admitir. Esto puede sonarles a algunos a onanismo mental, a una multiplicación de la complejidad y los matices sin sentido, a un enfrentamiento interminable de teorías, hipótesis y alternativas, todo aquello a lo que la gente se refiere al nombrar lo «académico» en sentido peyorativo. Lo que es, de hecho, es enfrentarse honestamente con la realidad. El mundo está lleno de cosas enormemente intrincadas: la estructura de una enzima, el lenguaje de una obra de Shakespeare, los entresijos de la economía moderna. A pesar de nuestra ansia de respuestas claras y simples, es muy difícil dar con la verdad. Hay algunos conocimientos lo suficientemente establecidos como para que se los considere hechos —las Leyes de la termodinámica, las fechas de la Revolución francesa—, y llegar a dominarlos es también parte de la educación. Pero la vanguardia del descubrimiento aparece siempre borrosa, se accede a ella siempre a tientas. Las herramientas básicas son la duda, la prueba y el error, la resistencia al impulso de entregarse a la certeza.

Recibir una educación liberal es empezar a apreciar esto. Pero es más que eso. Implícito en ese concepto de educación tal y como se practica en Estados Unidos está la idea de amplitud de miras. Cada cual se concentra en un campo, pero ha de exponerse a cierto rango de temas más amplio. No solo se aprende a pensar; se aprende que hay distintas formas de pensar. Estudias el comportamiento humano en psicología, y luego lo estudias en literatura. Conoces lo que la filosofía entiende por realidad, y luego qué significa para las matemáticas o la física. Tu mente se hace más ágil, gana en recursos, y también se vuelve más escéptica y rigurosa. Y lo más importante de todo: aprendes a educarte a ti mismo.

Todo esto explica por qué los títulos en artes liberales son tan valorados de cara al empleo, y por qué no importa demasiado por qué materia concreta se decida uno. Tal y como suena: muy valorados, sea este título o el de más allá, contraviniendo lo que la mayoría piensa a este respecto. «Tu título universitario es lo de menos, dicen los empleadores» se leía en un reciente titular del *Wall Street Journal*. Una encuesta entre 318 empresas encontró que el noventa y tres por ciento citaban «el pensamiento crítico, la comunicación y la capacidad para resolver problemas como más importantes que el título universitario del candidato», en parte porque buscan cubrir puestos que comportan «responsabilidades más amplias» y «desafíos más complejos» que en el pasado. «Se ha producido una gran desconexión entre lo que los empleadores dicen a los educadores», apunta Geary Schneider, presidente de la Association of American Colleges and Universities, «y lo que los líderes públicos y los políticos creen que importa en las universidades».

Si ciertos titulados terminan obteniendo salarios medios más altos que otros, añade el *Journal*, este hecho tiene más que ver con el tipo de industrias en las que esos estudiantes tienden a ingresar. No es de extrañar, dicho de otro modo, que el salario de la gente que estudia ramas de empresa sea superior al de los que escogen otros caminos. Pero es una cuestión de elección, de necesidad, del deseo de ganar dinero, antes que del

potencial para hacerlo. Una parte de lo que se aprende cuando se estudia algo que de veras nos interesa es que hay formas más satisfactorias de emplear el tiempo que en tratar de ser rico. Por lo demás, los salarios de partida suelen ser equívocos. Un reciente estudio a largo plazo descubrió que, aunque los titulados en carreras técnicas ganaban de hecho más en sus primeros trabajos, el efecto desaparece al cabo de un decenio. Una educación adecuada te prepara para toda tu carrera, no simplemente de cara al primer empleo.

Otra encuesta reciente encontró que el treinta por ciento de las compañías estaban reclutando a graduados en artes liberales, solo por detrás de ingeniería e informática, con el treinta y cuatro por ciento, y mucho más que a los titulados en contabilidad y finanzas, un dieciocho por ciento. «Las empresas buscan más las “soft skills” que las “hard skills” actualmente», afirmó el responsable de la empresa que realizó el estudio, «porque las segundas pueden aprenderse, pero las primeras han de ser desarrolladas». Y parece que hay un problema de baja oferta en cuanto a las «soft skills». La encuesta citada por el *Journal* encontró que solo el cuarenta y cuatro por ciento de los empleadores creen que los titulados universitarios tengan lo necesario para avanzar realmente en sus organizaciones. De acuerdo con otros estudios, «solo la cuarta parte de los titulados universitarios poseen las capacidades de escritura y pensamiento necesarias para hacer sus trabajos». Por lo visto tienen problemas «para comunicarse y trabajar en equipo, y a menudo les cuesta un mundo contemplar un problema complejo desde diferentes ángulos», que es exactamente el tipo de visión que proporciona la educación en artes liberales. «Cada vez va a pasar más que cualquier cosa que aprendas quede obsoleta en diez años», dice Larry Summers, el antiguo Secretario del Tesoro y presidente de Harvard. «El tipo de aprendizaje más importante concierne a cómo aprender».

En un artículo publicado en *Harvard Business Review* titulado «¿Quiere conseguir pensamiento creativo? Contrate a quien haya estudiado humanidades», Tony Golsby-Smith, fundador de una empresa australiana de consultoría, subraya que la gente «que estudia la poesía de Shakespeare o las pinturas de Cézanne, por ejemplo, ha aprendido a jugar con grandes conceptos y a aplicar nuevas formas de pensamiento a problemas difíciles que no pueden ser analizados de modos convencionales». Los titulados en humanidades, dice, están bien equipados para manejar la complejidad y la ambigüedad, pensar creativamente, comunicar persuasivamente y entender las necesidades de los clientes y los empleados. «Si quiere otra buena razón para contratar a titulados en humanidades», concluye, «considere lo siguiente: a las firmas de consultoría como McKinsey y Bain les gusta contratarlos por todos los motivos que ante he referido. Puede contratar a titulados en artes liberales usted mismo o puede pagar un ojo de la cara a la consultora que los contrata para que piensen para usted».

Las facultades que forman a los profesionales también se están dando cuenta del valor de la educación en artes liberales. Las facultades de Medicina, que saben que los médicos tienen que tratar con personas además de con enfermedades, están cada vez más interesadas en quienes han cursado humanidades y otros *majors* no científicos. Bhaskar Chakravorti, decano principal en la Escuela de Leyes y Diplomacia de la Universidad de

Tufts, ha escrito sobre la necesidad de que los programas MBA dejen de preparar a «superespecialistas» y empiecen a desarrollar pensadores creativos y con capacidad de integrar conocimientos. Los programas de ingeniería también han empezado a reconocer la importancia de ofrecer a sus estudiantes una base en artes liberales, precisamente porque la información técnica tiene una vida útil limitada, mientras que las habilidades del pensamiento y la comunicación duran toda la vida. Los *majors* en Humanidades superan a los *majors* en Biología en el MCAT, el examen de acceso a las facultades de Medicina; a los *majors* en Ciencias sociales en el LSAT, el examen de acceso a las facultades de Derecho; y a los *majors* en Ciencias empresariales en el GMAT, el examen de acceso a las escuelas de negocio. También suelen ser los que tienen las mejores notas medias entre todos los *majors*, y por mucho, en la parte de expresión verbal y escritura crítica del GRE, el examen de admisión para los programas *graduate*.

Si acaso, las artes liberales son ahora más importantes que nunca, a medida que la economía global evoluciona rápidamente y ha de apoyarse para ello en dosis cada vez mayores de innovación y creatividad. Si Thomas Friedman está en lo cierto, si el futuro pertenece a quienes pueden inventar nuevos trabajos e industrias en vez de a los que se colocan en los actuales, entonces pertenece a las personas con una amplia educación en artes liberales. En el mundo de hoy, tan fluido e inestable en términos económicos, un mundo en el que las antiguas escaleras profesionales están cayendo, en el que incluso la noción tradicional de lo que es un trabajo está en entredicho, las aptitudes necesarias, escribe Richard A. Greenwald, autor de *The Microprenurial Age*, incluyen «amplios conocimientos culturales y sensibilidad, además de flexibilidad», y también «la habilidad de aprender continuamente, crecer y reinventarse». Tony Wagner, autor de *The Global Achievement Gap*, apunta que incluso las compañías punteras tecnológicas «asignan comparativamente poco valor al contenido en conocimientos». David M. Rubenstein, el cofundador billonario y co-CEO de The Carlyle Group, una de las mayores multinacionales del mundo en el negocio del capital inversión, lo expresó así este año en el Foro Económico Mundial de Davos, en Suiza: «H = MD. Humanidades igual a Más Dinero». La información es hoy accesible gratuitamente en todas partes; la cuestión es saber qué hacer con ella.

Aunque en Estados Unidos hayamos retrocedido en nuestro tradicional compromiso con las artes liberales en la primaria y la secundaria —«matemáticas y ciencia» es ahora el mantra que todos entonan, del presidente de la nación para abajo y desde el primer curso de primaria hacia arriba—, nuestros competidores circulan en dirección contraria. Países como China, la India o Singapur han empezado a darse cuenta de que la clave para emular el dinamismo estadounidense es ir más allá de la convencional educación técnica en la que siempre se han enfocado y en la que nosotros nos estamos volcando tan rápido como podemos. La Universidad Nacional de Singapur ha inaugurado una facultad en artes liberales en asociación con Yale. Los prestigiosos ITTs de la India, sus institutos de tecnología han aumentado el peso de los cursos en humanidades y ciencias sociales. A pesar de las altas calificaciones que sus estudiantes de instituto obtienen en las pruebas internacionales y del éxito del país en la producción de científicos e ingenieros, los

educadores en China están cada vez más convencidos de que su sistema no está cultivando mentes críticas e independientes. Ya hay quien habla en Estados Unidos del lento crecimiento económico del país frente al fuerte progreso asiático como de un nuevo «momento Sputnik». Ciertamente, cuando llegó el Sputnik original no decidimos emular a la Unión Soviética. Parece ser que ya no tenemos ese grado de confianza en nosotros mismos.

Por todo lo anterior, las chanzas habituales sobre si «Aristóteles será de utilidad en la oficina» están del todo desencaminadas. «Después de la universidad», afirma una joven que la dejó después de un solo semestre —aparece citada en uno de esos libros que advierten a los chicos que han de olvidarse por completo de la educación superior— «a nadie le preocupa lo bien que puedas hablar sobre Hume o Kant». Puede que no, pero sí que les preocupa lo bien que uno *hable*. Les preocupa lo bien que uno *piense*. Y estudiar las más exigentes obras de arte, literatura y filosofía —«ser forzado a diario a pensar sobre los temas más difíciles sobre los que el ser humano ha pensado jamás», en palabras de un reciente graduado en humanidades— es el mejor entrenamiento que podemos conseguir en cuanto a lo de hablar y pensar.

Con todo, la utilidad práctica no es el propósito último de la educación en artes liberales. El propósito último es ayudarnos a aprender y reflexionar en el más amplio y profundo sentido, más allá de los requisitos del trabajo y los estudios: para llegar a ser mejores ciudadanos, para conseguir vivir bien junto a otros, y sobre todo para construir un yo robusto, creativo y libre. Por eso las humanidades son centrales en una educación universitaria de veras. No se construye un yo a partir del humo, mirándose el ombligo. Se construye, en parte, frecuentando los caminos que otros han seguido para construir ese tipo de yo. Esto es, se construye con la ayuda del pasado. Las humanidades — historia, filosofía, estudios sobre la religión, literatura y otras artes— son el registro de los modos en que las personas han llegado a un acuerdo con su constitución humana. Plantean las cuestiones que más nos conciernen, no en los términos de este o aquel especialista, de este o aquel profesional, sino en los del individuo que somos, la clase de cuestiones que nos asaltan cuando levantamos la vista de nuestro trabajo y pensamos sobre nuestras vidas. Cuestiones relativas al amor, la muerte, la familia, la moral, el tiempo, la verdad, Dios y todo lo demás que entra en el amplio y estrellado universo de la experiencia humana.

Las humanidades son lo que tenemos, en una sociedad secular, en vez de la religión. Son compatibles con la religión, aunque también han ocupado espacios que esta antes ocupaba. Al quebrar ciertas creencias tradicionales en los siglos XVIII y XIX —por la irrupción de la ciencia moderna y el escepticismo crítico de la Ilustración—, para bien o para mal las artes emergieron como la instancia a la que recurrieron las personas cultas para contemplar las cuestiones relativas al significado, el valor y el propósito. La verdad pasó a ser múltiple y personal, en lugar de algo establecido y dogmático. En lugar de acudir a la Biblia, leían a Dostoievski o escuchaban a Beethoven, o iban a ver una obra de Ibsen. Las bibliotecas, los museos y los teatros se convirtieron en las nuevas iglesias, lugares a los que se acudía para estimular las antiguas emociones de la catarsis, la

trascendencia, la redención y la alegría. Este giro se llamó esteticismo, la religión del arte. «El sacerdote se marcha», dijo Whitman, «y llega el literato divino». *Retrato del artista adolescente* dramatiza justamente esta transición. En vez de incorporarse al clero católico, donde habría tenido el poder de administrar el sacramento de la transubstanciación, Stephen elige consagrarse a realizar el milagro de la literatura, «transmutando el pan diario de la experiencia en el cuerpo radiante de la vida eterna», esto es, en la materia inmarcesible del arte.

No es coincidencia que la lengua se convirtiese en objeto de estudio universitario más o menos en la época en que el esteticismo cristalizó como idea. El centro del currículum universitario fue desplazándose lentamente de los clásicos en griego y latín, impartidos de memoria como cuerpos inmutables de conocimiento, a la lengua inglesa y otras humanidades (con el tiempo, la propia religión fue incorporada al nuevo sistema como religión comparada o estudios religiosos; ahora la Biblia se enseña no en tanto Escritura, sino como cultura). El cambio fue en realidad una forma de continuismo. La mayoría de las universidades fueron fundadas como instituciones afiliadas a iglesias; ahora trataban de continuar su misión espiritual bajo dispensa secular. Además de los programas especializados en el estudio de la ciencia y otras disciplinas también introducidas a finales del siglo XIX (los *majors*, en definitiva), emergieron entonces los componentes humanísticos de los programas en artes liberales, incluidos los «Grandes Libros» y otros cursos sobre «educación general» destinados a proporcionar una oportunidad a los estudiantes para que reflexionasen sobre las «grandes cuestiones». El ministro que predicaba una doctrina en la capilla universitaria dejó paso al profesor que iniciaba una exposición en clase.

Pero ¿por qué el arte? ¿Qué puede aportar el arte respecto a la verdad? Siendo la verdad algo tan difícil de aprehender, ¿cómo podrían los artistas añadir algo al respecto? Pues contemplando la realidad con mucha tenacidad y durante mucho tiempo, y después trabajando mucho y durante mucho tiempo para contarnos lo que han visto. Cualquiera que haya intentado pintar un objeto o un paisaje entenderá esto que digo. Hace falta una concentración tremenda solo para empezar a ver lo que se tiene frente a los ojos, no digamos para trasladarlo al lienzo: para percibir, por ejemplo, un vaso de agua, no simplemente como un útil que tiene un uso, sino como algo en lo que apenas reparamos cuando saciamos nuestra sed, en la particularidad plena de su existencia material; el color líquido del vidrio, las huellas impresas sobre su superficie, el destello iridiscente del borde, la forma de la sombra translúcida que el conjunto proyecta.

Lo mismo que ocurre con la pintura se da en las demás artes. En la literatura, lo que se observa no es primordialmente el universo físico, sino el social y el psicológico. El poeta expresa lo que realmente siente —ya sea su cuerpo o un hermano—, y no lo que se supone que ha de sentir. La novelista nos informa sobre el modo en que realmente nos tratamos —nuestra mezquindad y nuestra insensibilidad, nuestros deseos secretos e irracionales—, no sobre el modo en que decimos tratarnos. Los modos convencionales de pensar y sentir, de los que necesitamos librarnos —las consignas partidarias que vomitamos, la vana cháchara que nos circunda—, son precisamente los que se encarga

de desarbolar el arte. Tenemos efectivamente una razón para evitar la verdad, con nuestras mentiras sociales y nuestros búnkeres psicológicos: suele ser muy difícil de soportar. Como dijo Kafka, «un libro debe ser el hacha que rompa el mar helado que habita en nuestra interior».

John Ruskin, el más grande entre los críticos de arte del siglo XIX y uno de los más importantes críticos sociales que han existido, que fue una influencia crucial para Proust, Gandhi y muchos otros, lo expresó de este modo:

Cuanto más pienso en ello más me impresiona esta conclusión: que lo más grande que puede hacer un alma humana en este mundo es *ver* algo, y contar lo que *vio* de un modo llano. De cada cien personas que saben hablar hay una que sabe pensar; pero de cada mil que saben pensar hay una que realmente sabe ver. Ver con claridad es poesía, profecía y religión, todo en uno.

Nuestros ojos resbalan sobre la superficie del mundo mientras nos obsesionamos con nuestras notas o nuestra vida sexual o nuestros ingresos. Nuestras mentes patinan sobre la superficie. El arte, parafraseando al poeta Shelley, revienta el sueño del espíritu.

Decir que las humanidades pueden ser una senda hacia la verdad es ya desafiar una de nuestras más arraigadas creencias. Vivimos no solo en un mundo científico, sino también científicista: un mundo que piensa que la ciencia —empírica, objetiva, cuantificable— es la única forma de conocimiento, y que los otros modos de inquirir la verdad son válidos solamente en la medida en que se aproximen al método científico. Pero las humanidades y las ciencias apuntan a direcciones opuestas. No es solo que trabajen de distinta forma; trabajan en cosas distintas. Tomando prestada una expresión de Stephen Jay Gould, un científico que ciertamente entendió el valor de las artes, la ciencia y las humanidades son «magisterios que no se pisan», maneras diferentes de enseñar que son ambas adecuadas en sus respectivos dominios.

El conocimiento científico está relacionado con la realidad externa, con lo que existe fuera de nuestras mentes y es susceptible de observación objetiva. El conocimiento humanístico tiene que ver con nuestra experiencia del mundo, con cómo lo *percibimos* realmente. El pintor reproduce la experiencia subjetiva de la mirada, incluidos, especialmente en el arte moderno, los sueños y los terrores que proyectamos en todo lo que vemos. El novelista trata de hacer que saboreemos en qué consiste estar vivo en un determinado momento. Una vez le dije a mi hermano el médico que como crítico literario estaba interesado en todo lo relacionado con el espacio y el tiempo. Me miró como si le hubiera dicho que como crítico literario estaba interesado en realizar cirugía cerebral. Pero el tiempo y el espacio a los que me refería no eran los del físico, sino la experiencia del tiempo y el espacio tal y como el novelista la representa.

Pensemos en el tiempo en Woolf o el espacio en Dickens. En libros como *La señorita Dalloway* o *Al faro*, el tiempo se pliega de acuerdo con el rumbo que toma la conciencia, no con el que dicta el reloj. Una sensación del presente —por ejemplo, el aroma fresco de la mañana— transporta a un personaje al pasado. La memoria, las ensoñaciones, los deseos, un desvío hacia una escena que tuvo lugar hace treinta años —unos amigos que están juntos en una terraza, medio enamorados, con toda la vida por delante—, después un repentino salto de nuevo al presente, o hacia delante, cierta perspectiva del futuro. Y

si Woolf dibuja la mente en su deambular por el tiempo, Dickens nos ofrece la experiencia de trasladarnos por una ciudad moderna. Amplios bulevares, callejuelas sombrías e inquietantes, laberínticos callejones, el misterio de la niebla y las sombras. Nos encorvamos para entrar en los áticos, estiramos las piernas en suntuosos apartamentos, nos apretamos contra la muchedumbre cuando está anocheciendo. El horror, la grandeza, la ira, la envidia: las emociones metropolitanas se agolpan a medida que viajamos a través de los apretados espacios urbanos en los que el extraño puede convertirse en amigo, las identidades se pierden y se encuentran, y cabe esperar toda suerte de coincidencias. Ningún cronómetro puede contarnos lo que aprendemos con Woolf; ninguna cinta métrica lo que aprendemos con Dickens. No es cuestión de fórmulas, sino de historias.

El científico trata de ser objetivo y apela a la impersonal lengua de los números. El artista habla desde la experiencia individual y apela a nuestra propia experiencia individual. El conocimiento humanístico no es verificable, ni cuantificable, ni reproducible. No puede ser expresado en términos de ecuaciones o leyes generales. Cambia de cultura a cultura y de persona a persona. No es cuestión de cálculo, sino de interpretación. Cuando nos implicamos en una indagación humanística —cuando pensamos sobre un poema o una escultura o una pieza musical— nos preguntamos no lo grande que es, o su temperatura, o de qué está hecho, sino lo que significa. Cuando la proposición es científica, nos preguntamos si es cierta, pero cuando es humanística, la pregunta es más bien: «¿Es cierta *para mí*?».

¿Es cierta para mí? ¿Tiene sentido, no tanto *para mí*, sino *en lo que a mí respecta*? El más alto cometido del arte, y de la literatura en particular, es llevarnos hasta ese conocimiento de nosotros mismos que es tarea primordial de la educación superior. La razón última para leer a los autores clásicos, dice Mark Edmundson, «es constatar si tal vez nos conocen mejor de lo que nos conocemos a nosotros mismos». Oí una vez a un psiquiatra que utiliza la literatura como herramienta en sus terapias («¿dónde si no es consciente una persona de las sutilezas del lenguaje, la emoción, el carácter y las relaciones?»). Esto es parte de lo que dijo:

Recientemente terminé un tratamiento que llevó seis años con un hombre que llegó a mi consulta con un cuadro de adicción a los narcóticos. Era una persona profundamente deprimida, cohibida, amargada e insatisfecha. Le sugerí leer a D. H. Lawrence, y en este caso, una rara excepción, aceptó mi sugerencia —el desafío, más bien—. Durante la mayor parte del tratamiento, Lawrence estuvo acompañándonos. Cuando yo era un chaval, la gente «se encontraba» en la literatura. Yo me encontré a mí mismo por primera vez a los catorce años, cuando leí *El guardián entre el centeno*. Ya no ocurre eso. Sin embargo, este hombre asistía a mi consulta y me leía un pasaje de Lawrence y decía: «¡Ese soy yo!».

«¡Ese soy yo!»: la experiencia esencial del arte. Nos vemos en el otro y el otro en nosotros. Freud habla de lo inquietante —el término alemán es *unheimlich*, y *Heim* significa hogar, es decir, «lo que no es nuestra casa»—, de lo que es extraño y familiar al mismo tiempo. Es lo que ocurre con las revelaciones del arte. El arte nos lleva a casa llevándonos afuera, lejos de ella. Leemos sobre Hamlet o Jane Eyre, y por encima de las diferencias de tiempo y lugar, con una punzada de culpa y de gozo, vemos nuestra propia

naturaleza reflejada en un espejo; la vemos además como si fuera la primera vez que la vemos. Se encuentra uno a sí mismo del mejor de los modos: leemos sobre la Dinamarca del Medioevo, un mundo de cortesanos y princesas, y de repente, como en un sueño, de algún modo nos hallamos en medio de ellos.

El arte le pone nombre a la experiencia. Reconocemos a Antígona, o a la comadre de Bath o a Madame Bovary como tipos humanos permanentes —el idealista maldito, el sensualista desvergonzado, el soñador descontento— y también como permanentes potencialidades que habitan en nuestro interior. Pensemos en el papel que los personajes literarios han desempeñado —Ahab, Huckleberry Finn, Gatsby, Holden, Sethe— en la articulación de la conciencia norteamericana. Pero el arte también nos proporciona modelos para la experiencia, especialmente cuando eres joven. Uno encuentra en Elizabeth Bennet o Stephen Dedalus una imagen de la persona que desea ser: Elizabeth, capaz de convertir los desaires en risas, que planta cara al hombre ante el que se supone que ha ponerse de rodillas, que marcha al frente de todas las jóvenes inteligentes y seguras de sí mismas de la modernidad; Stephen, el artista que asume su solitario destino, tan seguro de su talento que está dispuesto a renunciar a su familia y amigos. Los libros son mapas de posibles futuros. Contribuyen a dotarnos de la imaginación que necesitamos para inventar nuestras vidas. Del coraje, también: si ellos pueden hacerlo, también yo puedo. Leer, dice Edmundson, es «la gran segunda oportunidad de la vida». El arte no te hace mejor persona; solo te hace más libre.

Pero la cultura popular también nos proporciona modelos para la experiencia, y lo mismo cabe decir de la publicidad. *Cincuenta sombras de Grey*, un anuncio de Nike, la mitad de las canciones pop del mundo: llaman a las puertas de nuestro *id*, nuestro *ello*, sumergiéndonos en fantasías de placer. ¿Quién no querría vivir de ese modo? La diferencia es que el arte nos proporciona tanto los modelos como los medios para cuestionarlos. Te exigen una lectura alerta, usar la mente y no solo las glándulas. ¿Cuáles son los límites de vivir como Elizabeth? ¿Qué echará de menos Stephen? ¿Hace Ahab lo correcto? Si las artes liberales convierten las certezas en preguntas, las humanidades hacen eso mismo respecto a las certezas éticas y existenciales en concreto; respecto a nuestras convicciones sobre cómo deberíamos actuar y quiénes deberíamos ser. Los relatos, dice el escritor Andrei Codrescu, son motores para la reflexión. *Middlemarch*, *Retrato del artista adolescente*, *El corazón de las tinieblas*, la *Odisea*: la literatura nos permite pensar en nuestras vidas, tal y como he estado haciendo en este libro.

Tampoco es que la reflexión se limite a los valores. Todo lo que encontramos en la vida lo encontramos en el arte. La ambición en *Macbeth* y en *Los Soprano*, el hastío en Chejov y en Fellini, la marginalidad en Ralph Ellison y Arundhati Roy, y podríamos seguir hasta el infinito. Yo aprendí de Dante que el amor y el odio son complementarios, no opuestos (algo que conviene saber si resulta que perteneces a alguna familia); de E. M. Forster, que las actitudes liberales son a menudo una tapadera para la vanidad y la ignorancia; de Mary Gaitskill, algo sobre las formas en que el alma se manifiesta en el cuerpo. No sé con exactitud si algunas de esas percepciones han influido en mis

elecciones, pero está claro que han conformado profundamente mi comprensión tanto de mí mismo como del mundo. Edmundson habla de «la incesante labor de combinar tu propia experiencia, asimilada por un intenso sentimiento y pensamiento, con lo que has adquirido en los libros». El arte y la vida, cada instancia iluminando a la otra, crean entre ambas un yo.

Dije antes que cuando se pinta un objeto, se ha de ver en la particularidad plena de su existencia. Tomando prestada una frase de Matthew Arnold, el hombre de letras por antonomasia de la época victoriana, se ha de ver «como es realmente en sí mismo». En sí mismo y por sí mismo, no en referencia a nosotros mismos, como instrumento de nuestro deseo. Y no solo las cosas; también tendemos a considerar a los demás como extensiones de nosotros mismos. El arte nos fuerza a hacer lo contrario. Al abrirnos a la experiencia, del modo más íntimo e inmediato, de lo que significa ser otro —Aquiles o Ana Karenina o Emily Dickinson—, el arte nos da la lección moral más importante: nos hace comprender que no somos el centro del universo. Esos otros no fueron creados en beneficio nuestro, y eso que son tan reales como nosotros mismos, con las mismas demandas de dignidad y comprensión que nos caracterizan. «Deposito mi fe en la ficción», dice la novelista y filósofa Rebecca Goldstein, «en su poder para hacer vivamente presente lo diferente que el mundo nos parece a cada uno de nosotros». El arte nos enseña a ser empáticos y a cultivar la inteligencia emocional; tal vez sí que *puede* convertirnos en mejores personas.

«¿De verdad vamos a tener una vida mejor por haber recibido una educación en artes liberales?», me preguntó una vez un estudiante. Pues sí, y también puede mejorar la vida de quienes nos rodean. Parece ser que las ciencias sociales son lo último entre los jóvenes idealistas de hoy en día (David Brooks los ha denominado «los chicos empíricos»). La política, los *big data* y similares entusiasman a los más empollones: la tecnocracia, de nuevo. Pero solo puede medirse lo que se sabe que existe, y a veces ni puedes medirlo, aunque sepas que está ahí. Antes de ponernos a construir un futuro mejor con «el leño torcido de la humanidad», en la expresión de Kant, hemos de conocer los materiales con los que estamos trabajando.

Se necesita saber cómo es la gente; cómo piensa, qué quiere, cómo actúa, así como algo sobre las dificultades morales que plantea nuestra propia intervención sobre el mundo (la ley de las consecuencias imprevistas es prácticamente el principio que gobierna el arte narrativo). Las humanidades añaden todo lo que las ciencias sociales, por su necesidad de simplificar, obvian. La economía, por ejemplo, la ciencia social con más autoridad en nuestros días, nos dice que las personas son agentes racionales que buscan en todo momento maximizar su propio interés material; una afirmación que cogería de nuevas al autor de *Rey Lear*, no digamos al de *Los hermanos Karamazov*. Solo la literatura, en palabras del estratega diplomático Charles Hill, es lo suficientemente «ilimitada en cuanto a su metodología» como para mostrarnos realmente cómo funciona el mundo. He oído decir que las novelas están obsoletas, que libros como *Guerra y paz* pertenecen a una época en que la información solo podía transmitirse de formas extremadamente ineficientes. Pero *Guerra y paz* no te cuenta el mismo tipo de

cosas que puedes aprender en la entrada de un blog o en la Wikipedia, ni siquiera en catorce mil páginas de este tipo. La novela es extensa y compleja porque cuenta algo que es extenso y complejo. No proporciona «información»; proporciona vida.

Las humanidades, a diferencia de las ciencias naturales y sociales, son también disciplinas históricas. Lengua es la historia de la literatura; los estudios religiosos cuentan la historia de la religión; etcétera. Y no se puede entender el mundo, ni puede uno entenderse a sí mismo, a no ser que se entienda el pasado, pues de ahí provienen la mayoría de nuestros pensamientos y sentimientos, por no decir casi todas las leyes y las estructuras que atañen a nuestra convivencia. Estudiar el pasado es tener la continua experiencia de darse cuenta de por qué pensamos lo que pensamos. La historia es la que habla a través de nosotros cuando hablamos. El crítico Northrop Frye subrayó que una educación en artes liberales tiene que llevarnos a una escena de reconocimiento como las que se producen en el clímax de las obras de teatro. Pero al estudiar las artes liberales, dijo, lo que reconocemos es precisamente a nosotros mismos.

«La tiranía más exitosa», dijo Allan Bloom, «es aquella que elimina la conciencia de otras posibilidades». El pasado dio lugar al presente, pero es también diferente del presente. Nos enseña que las cosas no tienen por qué estar como están ahora. Nos proporciona un puesto de observación aventajado desde el que poder ver que nuestra sabiduría convencional es solo convencional, y no es sabia. Nos ofrece una salida del presente. Nos dice que las cosas cambian: no solo es que no tengan que ser como son, sino que un día no serán como son ahora. El pasado, en definitiva, nos permite crear el futuro. Quien quiera ser un líder, quien quiera encontrar una nueva dirección, es ahí donde tiene que empezar a buscar.

Los defensores de las artes y las humanidades suelen rendirse nada más se comienza a discutir sobre estos temas. El arte es un consuelo, se nos dice, o un pasatiempo, o algo decorativo, al parecer, nada más que una forma de relajación placentera, un entretenimiento culto para las clases adineradas. Las artes, oímos, contribuyen a la economía; como si su razón de ser no fuera mostrarnos que la vida humana es más que los cuerpos y las necesidades, y que la sociedad es más que sus artículos de consumo. Cuando se refiere a la universidad en particular, el argumento gira en torno a lo que se conoce como «capital cultural», el tipo de información social que te equipa con lo necesario para escalar las cumbres. Nada menos que Stephen Greenblatt —profesor de Harvard, estimado estudioso del Renacimiento, escritor premiado— ha defendido el valor de estudiar humanidades diciéndonos, entre otras cosas, que el «conocimiento cultural es bueno para las carreras».

Reconozco la importancia práctica del capital cultural y el papel de la universidad a la hora de producirlo, pero dudo que tenga mucho que ver, en este punto, con las humanidades. El desarrollo de los cursos basados en los Grandes Libros entre los años veinte y treinta del siglo pasado tuvo en parte el propósito de socializar a los hijos de los inmigrantes, sobre todo a los judíos y a los católicos del sur y el este de Europa, en el tipo de cultura que antes solo había estado al alcance de los WASP. Pero cualquier argumento en esa dirección, ya sea respecto a los nuevos inmigrantes o a los estudiantes

de las clases desfavorecidas, pereció junto al destronamiento de la alta cultura en los años sesenta y setenta. Virgilio y Rousseau ya no son temas de conversación en las fiestas, suponiendo que alguna vez lo hayan sido. Leonardo y Mozart ya no constituyen un marco de referencia compartido, a no ser que nos refiramos a Leonardo DiCaprio. Ahora se habla de la HBO, la NPR y REM. Nadie se va a enterar durante la fiesta de si sabes algo sobre Montaigne, y a quien se enterase no le importaría en absoluto. El capital cultural se transmite mayoritariamente entre compañeros de clase, a medida que los estudiantes copian las formas de los chicos que fueron a Exeter o Dalton, absorbiendo los tonos de voz apropiados, la vestimenta, los patrones de consumo aprobados respecto a los viajes al extranjero, la opinión progresista y el aceite de oliva virgen extra.

Las humanidades van muy bien, dice otro de estos argumentos, para los hijos de los privilegiados que no tienen que preocuparse de ganarse la vida. Pero otros estudiantes, incluso acudiendo a las escuelas más selectas, han de atenerse a las disciplinas prácticas: ingeniería, informática, economía; campos cuantitativos, no verbales. Esta concepción se hace eco de algo que dijo Woodrow Wilson hace un siglo: «Queremos que una clase de personas tenga una educación liberal, y queremos que otra clase [...] que es mucho más nutrida [...] se abstenga de los privilegios de la educación liberal y se ajuste el desempeño de labores manuales especialmente difíciles». Sustitúyase «manuales» por «técnicas» y el argumento es el mismo. No son quienes proponen una educación en artes liberales los que son elitistas; lo son quienes la reservan para una afortunada minoría. Si pensamos que las humanidades tienen algún valor, ya sea como puerta de entrada a la ilustración o simplemente como capital cultural, entonces es que son valiosas para todos y deben pertenecer a todos. Si son buenas para los pobres (como Earl Shorris argumentó en su famoso ensayo «Sobre los usos de la educación liberal» y demostró en su Curso Clemente en Humanidades, un programa ampliamente copiado en la actualidad), entonces ciertamente son buenas para el chico de clase trabajadora de Dartmouth y el chico asiático de Duke; y, en definitiva, son buenas para todos los que ingresan en el sistema de educación superior.

¿Es acaso condescendiente («imperialista», tal y como suele decirse) sugerir que los hijos de los inmigrantes deberían estudiar literatura inglesa y los clásicos occidentales? Tal vez, pero también hay algo inmensamente poderoso, y no solo en términos personales. Aquellos niños judíos de entreguerras que fueron socializados en la cultura occidental llegaron a tomar posesión de ella. Saul Bellow, Norman Mailer, J. D. Salinger, Leonard Bernstein entre muchos otros, incluidos, algo después, Philip Roth, Susan Sontag, Stephen Sondheim y Woody Allen; todo ellos se propulsaron al centro del arte y el pensamiento norteamericano, transformándolo para que reflejase su imagen. Lo mejor que podría pasarle a nuestra cultura actual es que los chicos asiáticos y latinos hiciesen otro tanto. Decirles que se ciñan a la medicina o las finanzas es solo otro modo de mantener esas comunidades a distancia.

Con todo, no tengo intención alguna de abogar por los cursos sobre los Grandes Libros. Creo, desde luego, que estar familiarizado con los clásicos occidentales, incluida la Biblia, sigue siendo esencial en la educación de uno en tanto ciudadano. Siguen siendo

la porción más amplia de nuestro pasado mental. Eximir a los estudiantes de estudiarlos es causarles un perjuicio similar al que resultaría de excusarles de estudiar cómo escribir en inglés; es impedirles acceder a una participación plena en la ciudadanía. Pero a medida que nuestra perspectiva se globaliza y la población mundial crece, hay nuevos pasados que cobran relevancia. Tenemos que saber también del lugar de procedencia de otros, especialmente puesto que esos otros son cada vez más nosotros.

Estos fines civiles son secundarios, no obstante. Lo crucial es estudiar, no los Grandes Libros, sino simplemente grandes libros. La idea es pasar por unos cuantos libros de Kafka, por ejemplo; valdrá cualquier cosa que tenga el filo y el peso necesarios. No importa quién creó ese libro o cuándo, siempre y cuando nos inflija esa herida. El canon es irrelevante a este respecto. Un lector de veras construye su propio canon, porque este consiste precisamente en los libros que ha utilizado para crearse a sí mismo.

Tampoco estoy diciendo que haya que obtener un *major* en lengua inglesa (aunque no es mala idea. Edmundson dice que cuando un estudiante estudia lengua, se gradúa en «convertirse en persona»). Ni siquiera estoy diciendo que haya que sacarse un *major* en humanidades. Lo que estoy diciendo es que hay que procurarse en la universidad tantas oportunidades como sea posible para apartarse del programa especializado de estudios que uno decida seguir y tener así la experiencia que las humanidades pueden proporcionarnos. Por supuesto, hace falta especializarse, ahora más que nunca, ya que el conocimiento se ha vuelto tan complejo. Se empieza por Ciencias políticas y luego se pasa a estudiar Derecho, y de ahí a ser abogado del Departamento de Estado y después a ser un abogado del Departamento de Estado especializado en comercio internacional. Uno estudia Bioquímica al comienzo de la universidad y luego pasa a la facultad de Medicina, y después es residente de Cirugía, y termina siendo una autoridad en trasplantes de riñón. O se empieza con un *major* en arte, después uno se doctora, se especializa en la pintura flamenca y termina siendo un experto en Van Eyck. Todo eso lleva un montón de tiempo. ¿Quién se puede permitir conseguir también una educación general?

El fallo está en suponer que son objetivos antitéticos, por más que haya que admitir que se trata de un error muy arraigado en nuestra cultura. Se habla de la acción frente a la contemplación; en el Renacimiento, los términos eran «armas» frente a «artes»; en Roma, *otium* (placer, con connotaciones reflexivas) frente a *negotium* (*nec otium*, literalmente lo contrario). Pero la idea última de una educación en artes liberales es conseguir que esa distinción sea un sinsentido. La vida no va por aquí y el trabajo por allá, cursos generales para lo primero y el título para lo segundo. Las perspectivas que obtenemos al estudiar lo general —la sabiduría, digámoslo ya con todas sus letras— están destinadas a introducirse en la práctica de nuestra especialidad.

Y es que, por más que sea inevitable prepararse para hacer, a lo sumo, un pequeño conjunto de cosas, no es inevitable que solamente pienses sobre esas cosas. Lo que el hábito de la reflexión nos permite hacer —lo que ese contacto con el arte y la historia y la filosofía (o si acaso uno se decide por las humanidades, con las ciencias naturales y sociales) nos permite hacer— es aportar el rango completo de la experiencia humana, de

nuestra experiencia, al conjunto de nuestro trabajo. Quien se haga doctor, podrá llegar a ser un verdadero sanador, en vez de un recetador de pastillas, alguien que trata personas, no enfermedades. Quien se haga profesor, significará la diferencia entre ser un pedante que imparte cursos y un mentor que enseña a sus estudiantes.

De hecho, ya estamos sufriendo las consecuencias de que abunden en las altas esferas los tecnócratas, la élite superespecializada. El problema de nuestra clase dirigente de ahora no es solo su cobardía burócrata; es también su incapacidad para pensar fuera de las fronteras de sus respectivas disciplinas. Alan Greenspan, por mencionar el ejemplo más espectacular, ha admitido que se equivocó al asumir que el racional interés particular sería suficiente para proteger a los banqueros de los desastres. Como apuntó el periodista Chris Hedges, Greenspan sencillamente fue incapaz de ver más allá de sus premisas teóricas, incapaz de entender el tipo de desvarío humano que se estaba desatando; de haber reflexionado apropiadamente sobre ello hubiera percibido las señales de alerta. Heather Wilson, antigua congresista y veterana participante en los procesos de selección de la beca Rhodes, ha hablado de cuánto le inquieta la calidad de los solicitantes más recientes:

Incluso en quienes provienen de los mejores centros de artes liberales, los expedientes reflejan un grado de especialización a esas alturas que hubiera sido inconcebiblemente estrecho hace una generación. Como resultado, los estudiantes de alto rendimiento parecen menos capaces de pelearse con temas que les exigen un pensamiento interdisciplinar o de reflexionar sobre cuestiones difíciles sobre lo que importa y por qué [...] Nuestras grandes universidades [...] están produciendo estudiantes al máximo nivel que han dedicado muy poco tiempo a pensar en asuntos que están más allá de su impresionante conocimiento en una intensa área de estudio.

No son solo nuestros líderes. He hablado con profesores, trabajadores sociales, psiquiatras, por supuesto doctores, que perciben que, en nuestra carrera hacia la eficiencia, nuestra adicción a las metodologías y a las «métricas» —pruebas, protocolos, psicofarmacología, hojas de cálculo, la mentalidad directiva en todas sus encarnaciones— el ser humano ha sido desgarrado de lo que hace. Las humanidades son el lugar desde el que empezar a darle la vuelta a eso.

Pero hay profesiones que no pueden permitirse otra cosa que no sean habilidades especializadas. ¿Qué oportunidad tendrá quien sea, digamos, cirujano de trasplantes, de hacer uso de esas perspectivas más amplias? Bueno, no se hacen trasplantes en el vacío. El trabajo es parte de un sistema: un equipo, un hospital, una industria médica, una sociedad. En vez de limitarse a agachar la cabeza y hacer su trabajo, ese cirujano puede mirar alrededor a cómo funcionan las cosas y tratar de mejorarlas. Puede reflexionar, y hasta oponer resistencia. Puede convertirse, en otras palabras, en un ciudadano. No será un líder, necesariamente, pero tampoco un seguidor.

Esta idea, después de todo —que la educación nos prepara para participar en una rareza histórica, el autogobierno colectivo— es intrínseca a nuestro sistema educativo. Es la razón por la que a los escolares estadounidenses se les enseña a hacer preguntas, a expresar sus propias ideas y a aprender explorando e investigando. No enseñamos a aprender de memoria, como hacen en la India. No separamos a las chicas y los chicos de diez años en diferentes itinerarios académicos en función de sus inclinaciones, como

hacen en Alemania. No exigimos a los *undergraduates* que estudien una sola materia, como hacen en Gran Bretaña. Siempre hemos querido formar personas que fuesen algo más que especialistas.

¿Y entonces qué? ¿Vamos a ser un país en el que todo el mundo disiente todo el tiempo, desafiando el modo en que se hacen las cosas no solo en la esfera pública, sino también en el trabajo? Pues sí, eso es exactamente lo que deberíamos ser. Somos una república; se supone que aquí lideramos todos juntos.

En su novela *La trama nupcial*, Jeffrey Eugenides cuenta la historia de un trío de estudiantes que se gradúan en Brown a principios de los ochenta. Es el tiempo del apogeo de la semiótica. La gente decía «¿cuál es tu postura al respecto?», dejaba caer nombres de teóricos franceses, ganaba puntos poniendo libros de Musil en sus estanterías y miraba con desprecio a quienes afirmaban que la literatura no es más que un puñado de «tropos». Finalmente, en el último semestre, uno de los personajes se apunta a un curso de estudios religiosos que lo afecta más poderosamente que cualquier otra clase que hubiese recibido hasta entonces. Concluye con una prueba final en la que «se te permitía consultar tus libros», escribe Eugenides. «No había manera alguna de cometer fraude. Las respuestas a esas preguntas no podían encontrarse en ninguna parte. Nadie las había formulado hasta entonces». Esta es la experiencia que el personaje, Mitchell, vive al completar el examen (y nótese el modo en que se emplea el término «práctico»):

Mientras escribía, se sentía, por primera vez, como si ya no estuviese en la facultad. No estaba respondiendo a las preguntas para sacar buena nota en un examen. Estaba tratando de diagnosticar el aprieto en el que sentía que estaba metido. Y no era solo su aprieto, sino el de todo el mundo que conocía. Era una sensación extraña. No dejaba de escribir los nombres de Heidegger y Tillich, pero estaba pensando en sí mismo y en todos sus amigos [...] A medida que respondía a las preguntas, Mitchell seguía pensando en las consecuencias prácticas de esas respuestas. Quería saber por qué estaba allí, y cómo vivir. Era una manera perfecta de acabar la carrera universitaria. La educación había conducido finalmente a Mitchell a la vida.

9. GUÍAS ESPIRITUALES

SI QUIERES UNA BUENA EDUCACIÓN, necesitas buenos profesores. Parece un tanto ridículo tener que recordarlo, pero hemos llegado a tal punto, tanto en la academia como en el debate público en torno a ella, que hay que hacerlo. Entre la tendencia que viene de muy atrás de abusar de la figura del adjunto y de otros empleados a tiempo parcial y la más reciente de la formación online, parece que estamos decidiendo que nos las podemos arreglar sin los profesores en la universidad, o al menos que su concurso ha dejado de ser decisivo. No obstante, el tipo de enseñanza que la universidad proporciona es simplemente inconcebible sin ellos.

Enseñar no es un problema de ingeniería. No se trata de transferir una cierta cantidad de información de un cerebro a otro. «Educar» significa «conducir». El trabajo de un profesor es conducir los poderes que permanecen latentes en el interior de los estudiantes. Un profesor despierta; un profesor inspira. Todos estamos familiarizados con esta sensación, porque todos hemos tenido a alguien que ha desempeñado ese papel para nosotros. Un maestro es una partera, como dijo Sócrates. Si estás «preñado en el alma», dice en el *Banquete* de Platón, la presencia de ese maestro hace que bullas de pensamientos que imploran ser liberados en el mundo. La imagen es un tanto equívoca: ¿estábamos ya preñados, o es la presencia de nuestro maestro la que produce ese efecto? Ambas cosas: un profesor te ayuda a descubrir cosas en tu interior que no sabías que estaban ahí.

Pero ni siquiera tenemos que hablar del alma. Quedémonos con la mente en sentido estricto, el órgano sobre el que todos estamos de acuerdo que debe trabajar la universidad. Expresado en lenguaje informático, podemos descargar todos los datos que queramos, que eso no nos hará bien alguno a menos que tengamos el software con el que darles uso. Ese software, la habilidad de operar sobre esa información —de entenderla, de sintetizarla y de recombinarla, para descubrir y crear con ella— es lo que se supone que «instala» la universidad. Con todo, ahí se acaba la analogía, porque a diferencia del software real, la instalación en nuestras mentes no es sencilla ni rápida, y desde luego no es pasiva.

Pensar es una habilidad, o, mejor dicho, un amplio y complejo conjunto de habilidades. En términos de lo que hace falta para aprenderlas, nada las distingue de las

habilidades manuales, de golpear una bola o manejar una cacerola. No es algo que pueda aprenderse en un libro o un vídeo o una página web. Se aprende directamente de otra persona. Se aprende repitiendo incesantemente y mediante variaciones cada vez más avanzadas y ampliando bajo la supervisión de un profesional experimentado. Se aprende en clases lo suficientemente reducidas como para gozar de una atención individual, y con un trato personalizado a las aptitudes y necesidades de cada uno. Si alguien está aprendiendo a tocar la guitarra, el profesor situará sus manos exactamente en donde han de estar, y volverá a hacerlo una y otra vez hasta que se adopte la posición adecuada. La mente también tiene «manos», y se pueden hacer una interminable variedad de cosas con ellas.

Recuérdese que la capacidad intelectual central que se supone que uno desarrolla en la universidad es la de analizar los argumentos de los demás y la de formular los propios. Si dominar una habilidad requiere diez mil horas de prácticas, no ha de extrañarnos que los años de *college* sean solo un comienzo, que continúe en la *graduate school* y luego en el trabajo (tendrás que dedicarte a ello en cuerpo y alma durante cincuenta horas semanales cincuenta semanas al año para que se te dé bien). Y eso suponiendo que recibas la instrucción adecuada. Uno hace un trabajo en el que expone una argumentación. El profesor la revisa punto por punto, identificando errores lógicos, fallos en la estructura, problemas con el modo en que se manejan las evidencias, oportunidades no detectadas y lugares en los que se debieron haber anticipado ciertas objeciones. También plantea cuestiones adicionales, sugiere líneas de investigación suplementarias, y subraya aquellas partes en las que uno hizo un buen trabajo. Y luego queda repetirlo, una y otra vez, en clase tras clase tras clase, fortaleciendo lentamente nuestras habilidades. Escribes un trabajo de tres páginas (por el que te dan, a lo sumo, un aprobado raspado) en tu primera semana como universitario, un trabajo bastante decente de quince páginas al finalizar el primer año, y una tesis de cincuenta páginas cuando estás a punto de terminar tu ciclo *undergraduate*. O si lo que has cursado es un *major* en ciencias, haces otro tanto solo que con informes de laboratorio o programas informáticos o pruebas matemáticas.

Una clase no es el sitio donde pasas el tiempo tomando apuntes. Quienes abogan por la educación a distancia se equivocan al creer que las clases presenciales son una forma inferior de instrucción. La cuestión es que una porción significativa de las clases, al menos, debería ser lo suficientemente reducida para funcionar como un seminario. El propósito de un seminario es permitir al profesor dar forma a las habilidades mentales que trata de perfeccionar en sus alumnos. Conduce un debate sobre la materia, pero no se limita a hacer que los asistentes participen. Mantiene esa conversación enfocada en el asunto. Desafía sus afirmaciones, plantea preguntas de seguimiento, obliga a los estudiantes a elaborar sus monosilábicas respuestas o a clarificar las que resultan vagas. Saca de su rincón (con delicadeza) a los tímidos y a los humildes, y de su cueva de certeza a quienes están demasiado seguros de sí mismos. Da la bienvenida, estimula, pero también guía y presiona. No está allí para «responder preguntas», o al menos esa no es la parte más importante de su trabajo; está allí para hacerlas.

Algunas de esas cuestiones deben de ser tales que el propio profesor ignore la respuesta. La discusión en un seminario debe ser colaborativa y abierta, viva, moldeable, plena de momentos de descubrimiento; debe ser un modelo, ella misma, de pensamiento *conjunto*. Un estudiante de Pomona alabó a su profesor por ser capaz de crear «la ilusión, tan necesaria para debatir sobre un libro, de que era como un estudiante más». Pero no es una ilusión, en absoluto. Una de las recompensas de ser profesor es la oportunidad de aprender de mentes jóvenes y despiertas al tiempo que enseñas. En *La trama nupcial*, la clase que cambia la vida de Mitchell tiene que ver con el destino del cristianismo en la cultura moderna, la cuestión de si la fe sigue siendo una opción viable. «Richter hizo a los estudiantes preguntas y escuchó sus respuestas como si la cuestión se plantease en nuestros días: en el aula 112 de Richardson Hall, Dee Michaels, que interpretó el papel de Marilyn Monroe en la producción universitaria de *Bus Stop*, lanzaba ante nuestros ojos una cuerda por la ventana hacia el vacío». Yo mismo solo logré convertirme en un profesor decente cuando empecé a ceder cierto control a la clase; cuando dejé de preocuparme tanto de «exponer mis puntos de vista» y reconocí que esos momentos de descontrol que a veces se dan, esos espontáneos destellos de inteligencia constituían la parte más interesante de la clase, tanto para mis estudiantes como para mí mismo. Nos aventurábamos en nuevos parajes, e íbamos allí todos juntos.

Enseñar en la universidad, como el resto de la enseñanza, es un proceso lento, doloroso y difícil (y también, cuando se hace del modo apropiado y con el apoyo adecuado, una experiencia intensamente gratificante). Es un arte complejo que no puede automatizarse. Has de conocer a tus estudiantes en tanto individuos —conocer sus mentes, me refiero— y tienes que creer plenamente, como dijo uno de mis compañeros sobre mi propio profesor, Karl Kroeber, en la absoluta singularidad de cada uno de ellos (fue Karl quien me enseñó que un verdadero profesor enseña a los estudiantes, no imparte cursos). «Mitchell observaba el esmero con que se empleaba Richter», escribe Eugenides, «su actitud compasiva ante el error, su intacto entusiasmo por la labor de poner orden en la veintena de mentes reunidas en torno a la mesa del seminario».

Mis años en clase, e igualmente mis conversaciones con los jóvenes acerca de su experiencia universitaria, me han convencido de que hay dos cosas, por encima del resto, que los estudiantes quieren de sus profesores. Y no son, como la gente suele creer, que les entretengan en clase y que les pongan sobresalientes sin demasiado esfuerzo. En eso se refugian una vez ven que no hay nada mejor que pueda ofrecérseles. Lo que realmente quieren es que sus profesores les desafíen y que se preocupen por ellos. No quieren diversión y juegos; quieren lo auténtico.

Lo que quieren, en otras palabras, es guía. Recuerdo perfectamente hasta qué punto estaba yo deseoso de lo mismo cuando estudiaba en la universidad. Y he visto lo deseosos que estaban mis alumnos: de validación, de conexión, de (digámoslo sin tapujos) figuras paternas distintas de sus padres. No solo no hay nada inadecuado en ese deseo, sino que es parte de proceso de madurar. Otras culturas —la judía, la india, la del este asiático— lo reconocen venerando a los maestros. En Corea del Sur, me cuentan, los padres advierten a sus hijos que si no dejan de portarse mal se lo contarán a sus

maestros. En Estados Unidos, sin embargo, no estamos tan seguros de eso. Somos posesivos con nuestros hijos, celosos de otras influencias que puedan recibir. No obstante, en *The Path to Purpose*, William Damon habla de la importancia crítica que tienen los adultos que no son de la familia a la hora de ayudar a los jóvenes a encontrar su camino. Y Mark Edmundson subraya, al tiempo que reconoce la tristeza que sienten los padres que se quedan atrás, que «casi parece parte del orden natural de las cosas que los niños tengan que dejar a sus familias y tratar de ponerse bajo la influencia de otros guías [...] más en sintonía con sus incipientes anhelos».

Escuché una vez una presentación de una compañera sobre cómo hacer que las tutorías no durasen más de siete minutos. Las sesiones debían concentrarse en aspectos específicos; los estudiantes tenían que saber para qué venían. Hasta ahí todo bien; está claro que los tutores necesitan gestionar bien su tiempo. Pero luego dijo: «No hablo con ellos de nada que no tenga que ver con su trabajo. No ofrezco consejo psicológico por la misma razón que no dejaría que un psicólogo evaluase sus trabajos».

La frase era ingeniosa, pero manifestaba un error de concepto bastante común sobre la clase de guía que ofrece un profesor que hace las veces de mentor. No les hablas a tus estudiantes; los escuchas. No les dices lo que tienen que hacer; les ayudas a escuchar lo que ellos mismos se dicen. Haces el tipo de preguntas del que Lara Galinsky dice que son las que importan al tomar decisiones, esos «porqués» que ayudan a las personas a conectar con lo que realmente les preocupa. La mayoría de los consejos que reciben los estudiantes se refieren a qué cursos apuntarte, me dijo un estudiante de Brown, pero los mejores «te ayudan a que pienses de manera distinta sobre esa elección». Como apunta Harry R. Lewis, un mentor rastrea las preguntas que se esconden bajo las preguntas que hacen quienes le piden consejo. «El trabajo más importante de quien aconseja», escribe, «es ayudar a los estudiantes a entenderse a sí mismos y a que afronten la responsabilidad de sus decisiones, y apoyarles para que sean libres y tomen su propio camino por encima de lo que otros esperan de ellos». Los estudiantes quieren mentores —figuras «más en sintonía con sus incipientes anhelos»— que les den lo que sus padres no les dan o no pueden darles: permiso para seguir su propia senda y la confirmación de que la senda que escogen es válida.

Lewis habla de los profesores en su papel formal de consejeros académicos, pero independientemente del tutor o profesor que supuestamente les toque, los estudiantes gravitan en torno a profesores con los que han forjado una conexión. Aprender es una experiencia emocional, y tutorizar es un acto enraizado en la intimidad del intercambio intelectual. Algo importante pasa en ese intercambio, algo prácticamente sagrado. Sócrates señala que el vínculo entre un profesor y un estudiante dura toda la vida, incluso cuando ambos dejan de verse. Y así ocurre justamente. A un estudiante le sigue otro, y todo profesor sabe que incluso aquellos con lo que entabla una relación más estrecha pasaran pronto a ser un nombre más en una orla, y después solo una memoria distante. Pero los sentimientos que albergamos hacia ciertos profesores, o hacia los alumnos que más han significado para nosotros, como ocurre con los amigos

desaparecidos, nunca desaparecen. Son parte de nosotros, y el más mínimo pensamiento los revive, y sabemos que en algún cielo nos volveremos a encontrar de nuevo.

Por muchas habilidades que requiera la enseñanza, al final solo cuentas con una herramienta: tu vida entera tal y como la has vivido hasta el momento de entrar en la clase. «El profesor, ese profesional *amateur*», decía el crítico Leslie Fiedler, «más que su materia enseña lo que es él mismo». Proporciona un modelo, seguía, «de alguien en quien lo que parecía muerto, meramente impreso sobre una página, pasa a estar vivo, encarnado en una forma de vivir». Yo desarrollé en su día una regla infalible a este respecto: si un profesor de la universidad no mencionaba algo personal al menos una sola vez —un comentario sobre algún hijo, una anécdota referida a un colega—, entonces estaba muy claro que no tendría nada que aprender de él. No es que necesitase confesiones por parte de mis profesores; sencillamente necesitaba que estuvieran *presentes*. «Mortimer Adler tenía mucho que contarnos sobre la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles», escribió Saul Bellow sobre la eminencia de la Universidad de Chicago, «pero me bastó mirarle para saber que no tenía nada útil que ofrecerme acerca de cómo conducir mi vida».

Los estudiantes quieren que seas honesto, para empezar, en lo que a ti respecta. Quieren que seas tú mismo. Has de salirte un poco del papel, contemplarlo con cierta ironía, aunque solo sea para reconocer la disonancia existente entre la institución y el espíritu. A menudo tienes la impresión de que hay algunas cosas que no puedes decir en clase, las cosas más serias que te gustaría decir, las más genuinas. Te gustaría decir que la vida es trágica, que todos nos balanceamos sobre un abismo, que lo que está en juego, cuando lees un libro, es nada menos que la vida misma. Pero piensas que tu entorno institucional te sostiene como entre signos de interrogación. Temes que tus palabras caigan al suelo y el golpe pueda oírse. Solo porque diga estas cosas en clase, solía decir a mis estudiantes, no quiere decir que no me las crea.

Hay dos cosas que los chicos invariablemente te cuentan al hablarte de sus profesores favoritos. La primera es que «enseñan sobre todo». Esto nunca es literalmente cierto, por supuesto; ¿qué quieren decir realmente? Que los grandes profesores, como apuntan Andrew Hacker y Claudia Dreifus, no se sienten obligados a respetar unas barreras estrictas marcadas por su disciplina en cuanto a qué tienen permitido decir. Conectan la materia que tienen entre manos, con libertad y amplitud de miras, con cualquier cosa que encuentren relevante. La conectan con la experiencia, y así arrojan luz sobre la experiencia, sobre la experiencia de los alumnos. Igual que el gran arte transmite que trata sobre «la vida» —sobre la vida entera, de golpe—, lo mismo ocurre con la gran enseñanza. Las fronteras son derribadas, y de algún modo uno se descubre pensando en sí mismo y en el mundo al mismo tiempo, pensando y sintiendo al mismo tiempo, y en vez de ver las cosas separadas en compartimentos estancos, puede uno contemplarlas en su totalidad entrelazada. No importa cuál sea la materia. Un estudiante me lo explicó de este modo, al hablarme sobre un profesor de un programa de estudios oceánicos: «Hace que la ecología marina refleje verdades universales».

Reconocemos la gran enseñanza en cuanto nos tropezamos con ella. Sí, nos decimos,

esto es, para esto vine aquí. Nos llega hasta lo más hondo. Satisface deseos que no sabíamos que teníamos. Hace que veamos el mundo con nuevos ojos, vasto y pleno de sentido; exactamente igual, una vez más, que el arte. La otra cosa que los estudiantes dicen sobre sus profesores favoritos es que «les cambiaron la vida».

Solo hay un problema con esto de decirles a los estudiantes que busquen esta gran enseñanza en la universidad. Les va a costar encontrarla, porque las instituciones académicas no suelen preocuparse de ella. Naturalmente, dirán lo contrario en su material promocional. Pero más les vale a los estudiantes ser escépticos. Toda la estructura de incentivos de la profesión está sesgada en contra de la enseñanza, y cuanto más prestigiosa sea la universidad, tanto mayor será ese sesgo.

El problema se remonta al conflicto entre las misiones de la universidad. Desde que el modelo investigador se afianzó a finales del siglo XIX, la investigación ha sido la vía para ganar estatus tanto para los profesores como para las universidades, y la enseñanza cada vez tiene menos valor. Ya a principios del siglo XX, informa Andrew Delbanco, «los académicos ambiciosos consideraban la enseñanza como una distracción y una carga». No fue una transformación instantánea, en todo caso. En 1923, el decano de la facultad de Brown advertía sobre el profesorado que estaba todavía demasiado comprometido con la instrucción. Hoy en día no tendría mucho de lo que preocuparse. Tras la Segunda Guerra Mundial, más aún tras el episodio del Sputnik, que produjo un aluvión de fondos, el modelo investigador empezó a difundirse por todo el sistema. «El profesor que investiga», escribe Louis Menand, se convirtió en «el modelo de profesor en términos generales». Entre 1960 y 1990, los fondos federales para la investigación se cuadruplicaron, mientras que las horas lectivas medias se redujeron a la mitad. Publica o perece: las lealtades de los profesores van actualmente hacia sus disciplinas, no hacia sus instituciones. Su validación y su progreso depende de lo que investiguen, no de lo que enseñen. Su atención la absorben sus colegas, las conferencias, las publicaciones académicas, las organizaciones profesionales; todo menos sus alumnos.

La saturación de los doctorados que comenzó en los años setenta permitió a las universidades elevar sus expectativas. Ahora has de publicar más y más, sean los trabajos buenos o no lo sean. Más recientemente, la emergencia de las transferencias tecnológicas como una fuente importante de ingresos —vender patentes sobre los resultados de los descubrimientos científicos a empresas privadas— ha descompensado decisivamente la balanza de los intereses institucionales en favor de la investigación (y en contra de las humanidades). A los profesores estrella, los que logran que fluyan hacia dentro los recursos externos, cada vez se los mima más, y una de las estrategias comunes para seducirlos es excusarlos de responsabilidades pedagógicas tanto como sea posible (como sabe todo el que haya estado en Harvard).

Pero claro, todo el mundo quiere ser una estrella, y todas las instituciones quieren jugar en esa liga. Hasta las universidades públicas de segundo nivel (esto es, las que suelen tener «State» en el nombre, como Michigan State) aspiran a competir ahora con las respectivas universidades de referencia de su ámbito (como la Universidad de Michigan). También aquí se nota la siniestra mano de *U. S. News*. El quince por ciento

de la puntuación de la institución en sus importantísimos *rankings* proviene de la «reputación académica» tal y como la juzgan los administradores de las otras universidades, una medida que refleja invariablemente las percepciones sobre el nivel investigador antes que el docente, porque nadie sabe qué ocurre en las aulas de los otros (ni, ya que estamos, en las propias). Jennifer Washburn escribe en *University Inc.* que «hasta extremos perturbadores, los administradores simplemente han concluido que no necesitan preocuparse de la calidad de la instrucción de los *undergraduate*».

Es cuestionable cuánta de la investigación existente vale algo, pero no hay debate alguno sobre el impacto que volcarse en ella ha producido en lo que se respira en el aula. «Cuanto más énfasis se hace en los *graduate*», escribe Clark Kerr, el arquitecto del sistema de educación superior de California, «menos importancia se da a la enseñanza de los *undergraduate*». Enseñar bien lleva su tiempo. Desafiar a tus estudiantes lleva su tiempo: tienes que estar dispuesto a hablar con ellos, aunque solo sea sobre sus trabajos, y a menudo más de siete minutos. Simplemente aprender a llevar una clase lleva su tiempo: cómo dirigir una discusión, cómo hacer una buena pregunta, cómo dar una clase que merezca la atención de tus estudiantes. La regla de las diez mil horas también es aplicable en este caso.

Pero cada minuto invertido en la enseñanza es un minuto no empleado en la investigación. La buena enseñanza no está simplemente infravalorada; especialmente en las universidades de élite, donde es activamente desalentada, porque es vista como un signo de que se duda de la propia capacidad investigadora. «Ganar el premio a quien mejor enseña en el campus», ha dicho Ernest Boyer, vicepresidente de la Fundación Carnegie para el Progreso de la Enseñanza, «es el beso de la muerte para obtener la titularidad». No es un chiste. Un profesor de una universidad puntera me dijo que cuando le fue otorgado tal honor siendo aún profesor asociado, el rector se inclinó hacia él y le susurró al oído: «No te preocupes, en realidad es algo bueno». Ser un profesor espantoso, concluía el protagonista, puede causarte problemas una vez eres titular, pero ser un profesor realmente bueno puede levantar sospechas. El punto óptimo, decidió, era pasar desapercibido (¿qué tal quedaría como eslogan en la página web? «¡Nuestros profesores pasan desapercibidos!»). Siempre hay un momento de pérdida de la inocencia entre los estudiantes de las universidades de élite, que suele producirse cuando a un profesor popular le deniegan la titularidad; se dan cuenta entonces de que la universidad en realidad no los tiene en cuenta.

La premisa implícita entre las instituciones —o, al menos, la racionalización implícita— es que los que mejor investigan son los que mejor enseñan. Pero hay pocas razones para pensar que eso se cumpla, y muchas para pensar que ocurre justo lo contrario. Olvidémonos del asunto del tiempo. La preparación académica te priva activamente de las cualidades que te hacen enseñar bien. Un buen profesor habla llanamente, en un lenguaje vivo y accesible, porque se dirige a una audiencia genérica. Sin embargo, el tipo de jerga que los académicos aprenden a usar está diseñada para repeler a los no iniciados. Un buen profesor se dirige a las cuestiones con amplitud, tratando de conectar los temas entre sí y a todos con la vida. Por el contrario, a los académicos se les exige

que se ciñan a su estrecho campo, que se especialicen, y, cada vez más, que se hiperespecialicen, que no miren ni a izquierda ni a derecha mientras labran su diminuta parcela de tierra (una vez le pregunté a un colega si había leído cierto artículo del *New Yorker*. «No», replicó, «no leo prensa popular»). Un buen profesor, se dice, es personal. Sin embargo, los académicos aprenden a abstraerse del modo en que comunican, pues se supone que todo lo académico es objetivo. Se ha descrito la prosa académica como «desalojada del autor», y también hay aulas que podríamos describir como «desalojadas del profesor».

Muchas de las de hoy son así: falta el profesor. No hace falta que me detenga en este asunto, pues basta con recordar que desde los años setenta todo ha ido a peor, desde los profesores titulares a los empleados universitarios a tiempo parcial —adjuntos, posdoctorados, estudiantes de grado y profesores asociados a tiempo completo—. En 2011, los profesores titulares —el tipo «normal» de nombramiento académico— representaban menos del veinticinco por ciento del personal docente de las universidades norteamericanas. Los trabajadores a tiempo parcial son mucho más baratos, no importa lo que su empleo produzca en la calidad de la instrucción. Los adjuntos son frecuentemente muy trabajadores y están verdaderamente comprometidos, especialmente teniendo en cuenta que sus salarios son ridículamente bajos (de media, alrededor de tres mil dólares por curso), pero tienden a estar abrumados de trabajo, y tienen relativamente poca experiencia, por no decir que están de paso. Los instructores a tiempo parcial también tienden a arracimarse en torno al tipo de cursos introductorios que los profesores desprecian, las clases en que precisamente es más importante hacer que los estudiantes se sientan recogidos, porque están entrando en el extraño mundo universitario. Cuando un profesor *está* al frente del aula, esta puede convertirse en un verdadero palacio del aprendizaje, con un contacto real entre el estudiante y los docentes que lo propician; o lo contrario, lo que ocurre en muchos sitios: que el profesor no existe.

Los chicos saben que los estamos engañando. Una de mis estudiantes me dijo que había tenido muy pocos profesores con quienes sintiera que estaba «creciendo intelectualmente». Otros me dijeron que entablar un contacto de tú a tú con los profesores era difícil de conseguir, y un diálogo intelectual real algo casi imposible; y ello a pesar de que Yale tiene una relación entre estudiantes y personal de la facultad de seis a uno, de entre los más bajos del país. Y Yale, según parece, es uno de los mejores sitios en cuanto a la enseñanza, al menos entre las universidades de élite. Un colega que había enseñado en Harvard se sorprendió al descubrir que hablábamos de enseñar; es decir, de enseñar. Un estudiante de Northwestern me dijo que los chicos de allí tenían que competir por la atención de sus profesores. Una encuesta de 2005 a los recién ingresados en la facultad encontró que menos de uno de cada seis estaba «muy satisfecho» con la enseñanza que recibían. Una encuesta entre estudiantes de último curso encontró que más de un tercio decía «aburrirse frecuentemente en clase».

Y ahora, por supuesto, llegan los MOOC, esos cursos online abiertos y masivos. Se me escapa por completo por qué puede alguien ver en ellos la respuesta. Sí, son baratos, pero no hacen sino empeorar la situación que tenemos. ¿Se quejan los estudiantes de la

lejanía de sus profesores? Pues llevémonoslos todavía más lejos, hagamos que sean literalmente remotos. ¿Que perciben muy poco contacto con sus profesores? Pues hagamos que este sea nulo. ¿Necesitan, según parece, encargos desafiantes y detallados, un *feedback* individualizado? Pues nada: ofrezcámosles una prueba tipo test que corrija una máquina. No es ya que la formación online tenga lugar en la Red; es que encarna una idea de conocimiento que ha sido conformada por la Red —por Google, por la Wikipedia—, una idea que confunde la información con el entendimiento. Sigo sin enterarme de por qué un MOOC es algo sustancialmente distinto y mejor que un libro de texto de formato atractivo, cuando además promueve una serie de prácticas contra las que combate la educación superior: el aprendizaje pasivo, la atención disminuida, el desplazamiento de la lectura por la visión, la enseñanza como espectáculo y el estrellato de ciertos profesores. Remplazar los cursos tradicionales con MOOC sería como retirar la custodia de los niños a una madre negligente para entregársela a un mono.

Los MOOC no tienen nada que ver con la democratización de la educación. Esa es solo su fachada. Tienen que ver con el refuerzo de las jerarquías existentes —y con monetizar el prestigio institucional— a medida que el mercado de la educación superior se agita y se estremece. Los chicos de Harvard consiguen interactuar con sus profesores. Los chicos de San Jose State consiguen mirar cómo los chicos de Harvard interactúan con sus profesores. San Jose tiene peor aspecto que nunca; Harvard parece incluso mejor que antes. Esa es la razón por la que Coursera y el resto están trabajando con sitios como Princeton y Berkeley, incluso aunque su profesorado no sea precisamente el mejor disponible, pues no es enseñando como consiguieron sus trabajos. La moneda con la que trafican los MOOC —y, al menos desde el punto de vista de las universidades, la moneda cuyo rendimiento tratan de maximizar— no es la calidad en la enseñanza, sino el prestigio.

Sabremos que esas instituciones se toman sus cursos online en serio como una forma de educación cuando empiecen a conceder créditos por cursarlos. Pero no se apuren. No tienen intención alguna de diluir sus marcas. Los chicos de Dartmouth o Columbia seguirán obteniendo, y sus padres seguirán pagando por ello, la experiencia residencial de lujo: contacto (al menos nominal) con profesores famosos, instalaciones de última generación, innumerables oportunidades extracurriculares y, ante todo, la oportunidad de juntarse, mezclarse y casarse con sus igualmente privilegiados o próximamente privilegiados compañeros. Incluso puramente en términos de enseñanza, nadie ha dicho que los MOOC se acerquen siquiera a las tradicionales clases universitarias. Desde hace tiempo se sabe que la enseñanza online de calidad, incluidos los cursos «mixtos» que combinan las antiguas y las nuevas modalidades, no cuesta menos que la variedad cara a cara, precisamente porque es igual de intensiva en recursos humanos.

Cuando a los proveedores de MOOC —o a sus tontos útiles de los medios de comunicación, que no suelen tener experiencia como profesores— se les llena la boca con las virtudes civiles de su empeño, quieren que visualicemos a ese mítico niño en el África profunda, que de algún modo se ha hecho con una conexión de alta velocidad, disfrutando de una paridad educativa con cualquier otro niño del mundo. Por supuesto,

ese niño no es su audiencia objetivo. Coursera y el resto son compañías con ánimo de lucro, y las universidades con las que trabajan (y lo mismo sirve para edX, la primera entre las altruistas) cuentan con obtener un beneficio por las considerables inversiones que hacen. El objetivo es generar ingresos, especialmente autorizando cursos a ciertos centros que están más abajo en la cadena alimenticia. Ahora que la legislatura estatal en California —donde están las principales entidades comerciales, y donde las empresas tecnológicas amasan una gran cantidad de influencia política— ha promulgado una ley que requiere que el sistema estatal de California acepte los MOOC como cursos con derecho a créditos, el objetivo queda a la vista. Estamos, en otras palabras, nada menos que ante la monetización y la privatización de la educación superior pública.

A la gente le gusta decir en estos días que la universidad es una burbuja (como las financieras), pero la verdadera burbuja son los MOOC (de hecho, Sebastian Thrun, cofundador de Udacity, ya ha dado la voz de alarma anunciando que los primeros experimentos fueron un fracaso y que redirigiría su atención a los clientes corporativos). A pesar del ruido que han hecho últimamente, los MOOC todavía tienen que demostrar sus beneficios, incluso en su propio ámbito. Solo un cuatro por ciento de quienes inician estos cursos los terminan, y la mayoría son estudiantes adultos que ya tienen grados y solo buscan enriquecerse con nuevas habilidades; esto es, la mayoría son personas que son capaces de dirigir su propia educación. Es precisamente para aprender cómo hacer eso que los chicos van a la universidad. Cuando las empresas comiencen a contratar a personas en función de los «certificados de curso completado» obtenidos online en vez de los grados de toda la vida —y contratarlos para los puestos que requieren habilidades complejas y ofrecen posibilidades reales de progreso— sabremos que los MOOC tienen aunque sea un mínimo de valor práctico.

Espero que no sea muy tarde para entonces. Hay gente ahí afuera que está buscando la oportunidad de dismantelar la educación superior y venderla en pedacitos. Una vez que lleguemos a ese punto, no habrá vuelta atrás. La universidad no es como la televisión de pago, otro servicio que la gente considera «paquetizable». Puedes apuntarte al canal de deportes y no al de las películas, o suscribirte a Netflix y no a HBO, pero la universidad es una experiencia holística, secuencial, una inmersión en toda regla. Las instituciones han de tener presente que el único producto de su oferta que nadie puede copiar o automatizar es, precisamente, las artes liberales.

La única solución genuina a la crisis de las aulas es que las universidades vuelvan a poner la enseñanza en el centro de su misión. Eso significa encontrar la voluntad —y sí, el dinero— para revertir las tendencias de largo alcance que han dado lugar al actual desastre: el desequilibrio hacia los trabajadores temporales y el exclusivo énfasis en el modelo de investigación. Las universidades necesitan completar de nuevo sus cursos con profesores reales, no con cultivadores de su pequeño huerto académico. Si queremos que la gente realice la dura labor de educar a la siguiente generación —de obreros, pensadores, ciudadanos y líderes—, una labor que exige grandes cualidades, tenemos que pagarles bien y tratarlos con respeto. No es que los profesores no ganen bastante; es que no hay suficientes profesores. Doblar el actual número de ellos no sería pasarse, y si

consiguiéramos que el mercado laboral académico dejase de ser el matadero que ha sido desde ni se sabe cuándo, permitiríamos también que cada vez hubiese más personas entre nuestros estudiantes más brillantes que se planteasen de nuevo la profesión como una opción de carrera.

Pero también tenemos que redefinir el trabajo. Dicho muy simplemente, más enseñanza y menos investigación. Podemos mejorar la preparación pedagógica de los profesores, especialmente en el tramo *graduate*, como algunos han sugerido. Podemos ofrecer primas a quienes destaquen en el aula, como también se ha propuesto. Pero nada va a cambiar realmente hasta que no cambiemos los incentivos básicos. Eso significa una de las siguientes cosas, o ambas: elevar la enseñanza a la misma importancia que la investigación cuando se toman decisiones de contratación, retención, promoción o titularidad, o crear una universidad paralela consagrada a la enseñanza con los mismos sueldos, la misma estabilidad laboral y el mismo respeto institucional. Si todo el mundo pudiera promocionar igual enseñando que investigando o combinando ambas actividades, nos ahorraríamos mucha investigación sin sentido y mejoraríamos mucho la calidad de la enseñanza.

Creo que buena parte del profesorado bendeciría estos cambios. Por cada egotista que piensa que su monografía va a cambiar el mundo, es probable que existan varios profesores a los que les encantaría renunciar a la rutina de las publicaciones y a la pretensión de originalidad; profesores que hace mucho que sienten que «no tienen nada que decir» (una frase que se escucha a menudo), que están cansados de parlotear en la jerga al uso para que les entiendan media docena de especialistas de su ramo; profesores que darían lo que fuera por intercambiar el a menudo anquilosado trabajo de biblioteca o laboratorio por el vivo contacto con estudiantes reales.

Todos queremos que los profesores sean muy inteligentes, y queremos que sepan de qué están hablando, pero eso no requiere que sean académicos de primera fila (menos aún de segunda). Entre la gente que conocí en Yale, a menudo me encontraba a los mejores profesores —y los más interesantes individuos con los que hablar— entre los instructores de siempre del curso introductorio de Lengua. La verdad es que ya tenemos un profesorado capaz de enseñar, esos profesionales que están en una situación precaria. Tan solo tenemos que convertirlos en un profesorado real, en vez de en una clase de siervos académicos.

Hay abierto un amplio debate público en Estados Unidos sobre la educación primaria y secundaria. Y está naciendo otro debate, también público, sobre la educación superior. Lo que no logro entender es por qué no son el mismo debate. Todos sabemos que los estudiantes en la primaria y el instituto aprenden mejor en clases reducidas con atención individualizada por parte de unos profesores motivados. Lo mismo ocurre en la universidad. Los chicos no se convierten de pronto en personas diferentes —totalmente independientes e intelectualmente autosuficientes, que solo haya que plantar frente a un ordenador— al cumplir los dieciocho años. Enseñar no es transferir información, y tampoco es un entretenimiento. Comporta el tipo de intercambio y provocación que solo puede producirse en un seminario, por emplear un término glamuroso para expresar lo

que debería ser cada clase desde los seis años. Requiere de abundantes recursos humanos; ocurre cara-a-cara; se realiza persona a persona. Podemos intentar hacerlo en plan barato, pero entonces recibiremos exactamente lo que hemos pagado.

10. SU GUÍA PARA LOS *RANKINGS*

HACE POCO ME HABLARON DE UN ESTUDIANTE de instituto que estaba tratando de decidirse entre Harvard, Stanford y Yale. ¿Podría darle usted algún consejo? No sé, respondí, ¿cómo crees que estará más guapo, en rojo terciopelo, vistiendo de púrpura o en azul regio? Porque no veo otra diferencia entre esos sitios. Los estudiantes, los profesores, la mentalidad, la insensatez: en esas y en otras universidades punteras son esencialmente idénticos. El resto es *marketing* y ego, el tipo de cosas que los psicólogos tienen en mente cuando hablan del «narcisismo de las pequeñas diferencias»; las distinciones insignificantes sobre las que las personas inciden para sentirse superiores a quienes son exactamente iguales que ellas. La cuestión real es si uno quiere seguir participando en el sistema del que esas instituciones constituyen la cumbre, y si la respuesta es no —si uno quiere conseguir el tipo de educación del que he estado hablando—, cuáles son entonces las alternativas.

No digo que dé igual a qué universidad vaya uno. En términos puramente financieros, por suerte, no da exactamente lo mismo. Un extenso y riguroso estudio ha demostrado que para la mayoría de las personas (descontadas las que proceden de familias de color y de bajos ingresos), a qué universidad se vaya no afecta a los ingresos futuros. Los que van a Penn State, digamos, o Princeton, terminan ganando aproximadamente los mismos salarios medios. Importa el estudiante —su cerebro, su empeño y su ética de trabajo—, no la facultad en la que estuvieron.

Pero en cuanto a aprender algo de veras, la universidad que se elija puede importar mucho. No debemos ser ingenuos o sentimentales a este respecto. Pensar que puedes recibir una educación del mismo nivel acudiendo a Fresno State y Stanford, como ha afirmado el historiador Victor David Hanson, que ha trabajado en ambas instituciones, o en Linfield College igual que en Swarthmore, como aseguran Hacker y Dreifus, me parece, en ambos casos, una muestra de voluntarioso antielitismo. Hanson dice que la única diferencia está en los estudiantes, pero si eso es realmente cierto (y dudo seriamente que sea así), esa ya es una gran diferencia. Los estudiantes determinan el nivel del debate en el aula y de la formación en general. Son las personas con las que el estudiante interactúa durante más tiempo cuando no están en clase. Entre ellos conforman sus valores y expectativas, para lo bueno y para lo malo («es difícil construir

tu alma cuando todo el mundo alrededor está vendiendo la suya»). De hecho, es en parte por los estudiantes que advierto a los chicos de que han de alejarse de los que pululan por la Ivy League.

Pero hay muchas opciones entre Fresno State, que forma parte del crónicamente subdotado sistema del Estado de California, o Linfield College, donde la mayoría de los estudiantes, como en Fresno, eligen *majors* técnicos, y Stanford o Swarthmore. Muchos estudiantes y familias están optando por gastar menos dinero en los programas *undergraduate* y así ahorrar para los *graduate*, y a pesar del imparable ritmo de los recortes, todavía hay algunas universidades públicas muy buenas en todas las zonas de Estados Unidos. La educación es a menudo impersonal, especialmente durante los primeros dos años, pero el alumnado suele ser mucho más diverso —genuinamente diverso, diverso en términos de procedencia socioeconómica—, con todo lo que eso implica en términos de experiencia de aprendizaje. Un antiguo estudiante, profesor en UCLA actualmente, me contó esto:

No soy de los que asignan un valor sustantivo a la «diversidad», pero lo cierto es que el modo en que se manifiesta en las clases aquí testimonia el valor de estar en una institución pública. En uno de mis seminarios, el hecho de que una chica fuese paquistaní, otra bengalí, otra negra y discapacitada y otra israelí tuvo un enorme impacto en el debate en torno al orientalismo. No te puedes salir por la tangente, tirando de abstracciones y lugares comunes sobre «el otro» en tales circunstancias.

Hay otros beneficios aparejados a asistir a una universidad pública, beneficios que suelen ser invisibles para la mentalidad de clase media alta. Esto es lo que dice al respecto Brian Johnsrud, alumno de la Montana State University y antiguo becario Rhodes, actualmente doctorando en Stanford:

Hace dos semanas tuve el privilegio de impartir una conferencia en mi *alma mater* durante la Semana de las Carreras. Si mi exposición hubiese tenido un título, hubiera sido «Las ventajas de una educación en la universidad pública». Hablé de las habilidades que adquieres en la MSU que no puedes obtener en una institución de élite, incluyendo la responsabilidad, ser obligado a dar lo mejor de ti mismo porque no están constantemente dándote palmaditas en la espalda, e integrar los estudios con habilidades vitales como vivir y trabajar fuera del campus y en general aprender a ser un adulto.

Las universidades públicas también ofrecen a los estudiantes talentosos una mayor oportunidad de salirse de la masa y por lo tanto establecer conexiones con los profesores. «Y lo más importante», siguió contando Johnsrud:

Al haber asistido a estudiantes de la MSU en sus solicitudes de becas como las de Rhodes y Marshall, me han sorprendido sus increíbles historias plasmadas en las cartas de recomendación. Ilustran que algunos estudiantes *undergraduate* disfrutaron de relaciones llamativamente personales, comprometidas y académicamente rigurosas con sus profesores, muy diferentes de las que se dan en Oxford y Stanford.

Lo más importante es que hay, para los chicos inteligentes y motivados, muchos campus públicos que tienen programas de educación en artes liberales al coste de una institución estatal. Pero las universidades públicas no son la única alternativa a Harvard y las de su clase. Quien desee una educación en artes liberales no tiene mejor opción que los *colleges* de artes liberales. Estas instituciones tienen potenciales desventajas: son pequeñas, algo a lo que no todo el mundo se adapta, y suelen estar bastante aisladas, lo

cual tampoco es del gusto de todos. Pueden ser un tanto insulares, y un tanto inclinadas a la arrogancia. Pero si existe un lugar donde la enseñanza y las humanidades aún conserven un lugar privilegiado —aunque un *college* siempre sea un *college*—, es allí.

Los profesores de los *colleges* de artes liberales dedican una mayor proporción de su tiempo a la enseñanza, es más probable que sean contratados y promocionados a causa de ello, y se cuenta con que su disponibilidad frente a los estudiantes desempeñe un papel activo en la vida del campus. Aunque hayan sido socializados en el mismo sistema profesional que el profesorado de otros lugares, su identificación institucional también suele ser mayor. La enseñanza en los *colleges* de artes liberales suele basarse casi por entero en seminarios, y se puede estar prácticamente seguro de que habrá un profesor de verdad en el aula. Hay pocos adjuntos en los *colleges* de artes liberales, y no existiendo una capa de estudiantes *graduate* que se interponga entre el *undergraduate* y su profesor ni siendo la universidad tan grande como para perderse en ella, el ambiente pedagógico es íntimo e intenso (la ausencia de una infraestructura de investigación grandiosa también implica que las humanidades son algo más que un mero anexo a las ciencias). Los estudiantes me hablan de que «no existe un lugar en el que esconderse» en clase, y sobre los largos debates que habían tenido con los profesores fuera de clase. También son consultados con frecuencia sobre cuestiones que les afectan en la vida diaria, como las admisiones, el diseño de las residencias e incluso la contratación del profesorado (algo que resulta inconcebible en las universidades centradas en la investigación). Los *colleges* de artes liberales todavía son capaces de tratar a los estudiantes como miembros de una comunidad, no como simples clientes.

Pero la diferencia más importante, como siempre, está en los propios chicos. Una estudiante me escribió para decirme que siempre había considerado que las universidades eran para quienes querían hacer carrera, y los *colleges* de artes liberales para quienes estaban genuinamente interesados en las ideas, lo cual parece acercarse bastante a la realidad. Con todo, no deberíamos trazar una línea tan estricta. Tal y como me explicaron algunos estudiantes de Pomona, la carrera de obstáculos para entrar en consultoría no empieza hasta el último año, mientras que en la Ivy League suele comenzar uno o dos años antes, según les cuentan sus amigos que estudian allí. Ahora que *U. S. News* ha endurecido sus criterios y el proceso de admisiones ha homogeneizado la experiencia de los estudiantes de alto rendimiento a lo largo y ancho del país, los más prestigiosos *colleges* de artes liberales —o, al menos, sus estudiantes— cada vez se parecen más a los de la Ivy League. Economía, como he dicho, es ahora el *major* más popular en catorce de los veinte principales *colleges* de artes liberales, incluidos siete de los nueve primeros (la información la proporciona *U. S. News*). Hay que plantearse evitar esos centros.

La mejor opción de todas puede ser el segundo escalón (que no la segunda categoría) de los *colleges* de artes liberales, lugares como Reed, Kenyon, Wesleyan, Sewanee, Mount Holyoke, y algunos otros: centros que, en vez de intentar competir con Harvard y Yale, se han mantenido fieles a los valores educativos reales. Véanse listas alternativas como Colleges That Change Lives, Hidden Ivies, o la Guía y *Ranking* de Universidades

del *Washington Monthly*, que mide a las instituciones en función de su compromiso con el bien social. Búsquese un centro que vaya a preocuparse del estudiante, no del nuevo programa MBA que se impartirá en el Golfo. Hay que ser escépticos con los lugares que se preocupan más de la flexibilidad curricular que del rigor intelectual, y con aquellos que están despanzurrando las artes y las humanidades en favor de programas «prácticos». Recuérdese que con la explosión de los doctorados hay ahora profesores brillantes en todas partes.

También he hablado de ese chico al que le da igual sacar sobresalientes en todo en el instituto porque le importa más seguir el rumbo que su curiosidad le dicta; este consejo va para él. *U. S. News* proporciona, para cada universidad, el porcentaje de estudiantes de primer año que estuvieron entre el diez por ciento con mejores notas en el instituto. Entre las veinte primeras universidades, esa cifra está por encima del noventa por ciento, y lo mismo ocurre en los principales *colleges*. Yo tendría cuidado con este tipo de centros (aunque haría una excepción con las universidades públicas, que se nutren de alumnos de institutos de zonas desfavorecidas de los alrededores). No todos los que están en ese diez por ciento son parte del rebaño, pero hay los suficientes como para plantearse seriamente si uno quiere estar rodeado de ellos. Los chicos de las universidades menos prestigiosas suelen ser más interesantes, más curiosos, más abiertos, más agradecidos con lo que reciben, y mucho menos reivindicativos de sus privilegios y también menos competitivos. Tienden a actuar como compañeros, antes que como rivales.

Una recién graduada me escribió esto sobre su experiencia universitaria:

Recuerdo que no se me dio especialmente bien el instituto en un puñado de asignaturas y que tampoco me importó demasiado, así es que me matriculé en un pequeño centro de artes liberales fuera de la Ivy League, donde trabajé junto a muchos que llegaban en parecidas circunstancias, sin pretensiones, pero mucho más inclinados a la búsqueda del conocimiento en general. Nunca me sentí presionada a tomar determinada dirección; en vez de eso, los profesores me indujeron a hacerme preguntas de calado, a razonar profundamente, y a abordar cada asunto con una mentalidad abierta, utilizando lo aprendido en otras disciplinas para criticar las teorías y proponer otras nuevas. Recuerdo que, al escribir mi tesis final, que en consecuencia no encajaba perfectamente con mi *major* en ciencias políticas, mi tutor me conminó a saltarme las recomendaciones del departamento y a arriesgarme a que me la rechazaran, porque, me dijo, la cuestión no era la nota o el eventual premio, sino el proceso de crecimiento, aprendizaje y exploración que experimentas y te llevas. Aplico ese consejo a todo lo que hago.

Actualmente trabaja, debo añadir, en uno de los mejores programas de doctorado, que no pertenece al campo de las ciencias políticas. Otra joven me escribió esto:

El Berry College en el nordeste de Georgia me concedió una beca académica completa, y tenían un campus bonito, y un programa de escritura, así es que terminé allí. Fue una elección afortunada. Berry es pequeña, y desigualmente brillante, así es que me vino como anillo al dedo. Tiene unos pocos profesores de renombre — bueno, tal vez solo uno —, pero el programa de humanidades está a tope de profesores que son buenos tanto intelectualmente como en términos humanos, que están encantados de tener la oportunidad de enseñar en clases reducidas a estudiantes a los que les importan realmente las ideas, y algunos de ellos, los mejores, están bastante locos según los estándares ordinarios, en el buen sentido de la palabra. Los estudiantes también son del tipo que no me había encontrado antes: interesados en el pensamiento y los libros, gente con la que no tenía por qué sentirme constantemente como si tuviera que ocultar mi verdadero yo, al menos la parte intelectual de ese yo. En Berry me encontré algo que nunca había visto hasta entonces ni he visto después: una piña de «espíritus afines» con quienes podía tener regularmente intensas conversaciones sobre literatura o arte o sobre en qué

consiste ser uno mismo. Y, sobre todo en el último año, a medida que «el mundo real» nos daba caza, el hecho de compartir nuestras frecuentes crisis existenciales fue un alivio para todos.

La enseñanza y las humanidades: esa es la chicha, el meollo de la experiencia en las artes liberales. Pero al elegir universidad también hay que prestar atención a los fines. Hay que evitar los centros que te van a dar un catálogo de cursos nada más aparezcas por la puerta, darte una palmadita en el hombro y dejarte solo para que te decidas. Tampoco basta con un par de sesiones de asesoramiento. Lo que hace falta, lo ideal, es un seminario específico para los estudiantes de primer año —algo que vaya más allá de completar una redacción— diseñado para introducirles en el propósito de una educación universitaria.

Ese curso puede adoptar formas muy diversas, aunque pude asistir a un caso ejemplar cuando visité Lawrence University, un *college* en artes liberales en Wisconsin. Estudios de Primer Año, un programa en dos partes que se imparte desde 1945, se presenta como una «introducción a la enseñanza liberal». El curso trata de insuflar audacia intelectual y la sensación de pertenecer a una comunidad de pensamiento. Se ponen sobre la mesa las grandes cuestiones, por ejemplo, en qué consiste la vida buena. Aunque el programa se centra en las humanidades, toca todos los costados del currículum. Einstein y Stephen Jay Gould hacen compañía a Platón, Woolf y Stravinski. Como dijo uno de los instructores (y casi todos los instructores son profesores, que enseñan por tramos horarios), el curso empuja a los chicos a ir más allá de la disciplina en la que creen estar. Descubren que les encanta la historia, la física o el arte.

También los hace libres para seguir pensando. Un grupo de estudiantes de último año me dijo que la clase les había permitido plantearse para qué sirve la universidad. También habían adquirido claramente el estímulo, y las herramientas, para dirigir su propia educación en lo sucesivo. Puede que las notas de sus exámenes no fuesen tan altas como las de los chicos a los que di clase en Yale, pero parecían más conscientes de sí mismos y ciertamente más en paz con sus decisiones. De una promoción de trescientos cincuenta, presumió uno de ellos, solo unos pocos irían a la facultad de Derecho.

El final del *college* es igualmente importante, y cuando hablo del final no me refiero al día de la graduación. Lo mejor es decantarse por el que asuma un papel activo en la preparación de los estudiantes a la vida después de la graduación, que les incite a pensar en ello sea cual sea el *major* que escojan. Eso significa presentarles el más amplio rango de opciones que sea posible. Ese proceso no puede posponerse hasta su último año, no ha de ser un simple añadido, y tiene que implicar algo más que el tipo de aproximación incompleta que cada vez se ve con más frecuencia, un tipo que además suele meter con calzador cuestiones como las competencias profesionales (o peor, un discurso vacío sobre el «liderazgo») en el aula de las artes liberales.

No soy en absoluto contrario a la formación activa y de servicio, a los cursos y los programas que ponen los conocimientos en práctica e integran el estudio con experiencias extramuros. La reflexión, una vez más, debería completar la acción, no mirarse al ombligo. Bennington, por ejemplo, ha rediseñado su currículum siguiendo exactamente esa línea maestra. Los estudiantes se embarcan en un «proceso de

planificación» que dura cuatro años e incorpora sesiones de asesoramiento, ensayos reflexivos y la formulación de un programa de estudios personalizado. Realizan un «trabajo de campo» de siete semanas entre semestres cada año que les ayuda a avanzar hacia el mundo *postgraduate* de una manera razonable y sistemática. Un Centro para el Progreso de la Acción Pública les ofrece una paleta de cursos interdisciplinarios y da a los estudiantes la oportunidad de organizar su educación en torno a temas específicos como la pobreza, la sanidad pública y el medio ambiente. El objetivo es enseñarles a ser agentes sociales de cambio, el tipo de enseñanza que hace que el liderazgo y la ciudadanía sean algo más que un discurso florido.

¿Qué tal saltarse la universidad, sin más? Esa es otra de las modas contemporáneas, o al menos algo de lo que se oye hablar a menudo. Bill Gates, Mark Zuckerberg: los mismos ejemplos salen una y otra vez a la palestra (aunque Gates y Zuckerberg asistieron a Harvard durante varios semestres, y ambos hicieron contactos sociales allí). El inversor Peter Thiel —licenciado en Derecho por Stanford, después de completar un *major* en Filosofía— ha estado ofreciendo becas de investigación a menores de veinte años que abandonasen o aparcasen la universidad para crear *start-ups*. En fin, si eres un genio de la informática (o una estrella del tenis; Steffi Graf ha participado del mismo esquema, lo que da una idea de lo convincente que es el argumento), entonces puede que sea un buen consejo. En caso contrario es bastante estúpido. En términos puramente financieros —primas salariales, tasas de desempleo, ingresos durante toda una vida— la universidad no es solo una buena inversión, es la mejor inversión que pueda hacerse. También supone una precondition en muchos trabajos y en muchas profesiones.

En términos de todos los propósitos superiores de los que he estado hablando, es igualmente indispensable. Puede que haya brillantes autodidactas ahí afuera, gente que no necesita más que el mundo y una biblioteca (la escritora Fran Lebowitz ha dicho que se alegra mucho de que la echaran de la universidad, porque así tuvo más tiempo para leer), pero son tan raros como los Gates y los Zuckerbergs de este mundo. Incluso Thoreau, el arquetipo de inconformista, fue a la universidad, y tal vez no hubiera sido Thoreau si no hubiera ido. Es verdad que la universidad es imperfecta, en el mejor de los casos. Construirse un alma no siempre será estrictamente compatible con el temario y los semestres; la imaginación y el coraje no encajan elegantemente con las normas y los requisitos. Pero si conseguir una educación inadecuada es malo, no conseguir educación alguna es todavía peor. Hace falta una base desde la que despegar y volar por uno mismo.

No obstante, mucho más significativo que la universidad a la que se vaya es por qué y cómo. ¿En qué piensa el estudiante que hace sus listas de universidades y su ronda de visitas? Hay que olvidarse de las residencias universitarias a la última y de los gimnasios; la universidad no debería ser un club de campo. ¿Cómo son los otros estudiantes? ¿Cómo son los profesores? Hay que buscar universidades en las que pensar esté bien visto. Lo mejor es asistir de oyente a algunas clases, cosa que los futuros universitarios no suelen hacer nunca. *U. S. News* también tiene listas de «Los mejores *colleges* en cuanto a la enseñanza», y aunque se conformen de oídas, en virtud de las

encuestas reputacionales (es decir, de las opiniones de los administradores de otras universidades), tal vez valga la pena echarles un vistazo, aunque solo sea porque aparecen algunos nombres que no suelen asomar por la lista de «Los mejores *colleges*». Que cada cual busque, a ver qué encuentra.

Por encima de todo, hay que olvidarse de los *rankings*, que conducen a tantas malas decisiones por parte de los estudiantes y de las propias universidades. Los *rankings* amontonan muchas universidades distintas, realizan distinciones absurdas entre las que son esencialmente idénticas y miden la posición en el mercado antes que la calidad educativa. Lo mejor es ir a una institución con la que uno conecte, y no, como los estudiantes casi siempre hacen, a la más prestigiosa que nos admita.

Una vez allí, lo mejor que puede hacer el estudiante es no perder de vista la bola. No es posible absorber pasivamente una educación. Sea donde sea que uno decida ir, debe dirigir activamente ese proceso. Ha de buscar profesores que se entreguen a sus alumnos, y no ser tímido a la hora de abordarlos fuera de clase. Hay que procurarse cursos que lo humanicen a uno, da igual el campo; hay que evitar especializarse. Hay que elegir un *major* que nos ilusione, que en ese preciso instante nos entusiasme ser estudiantes. Se ha dicho que el *college* es la única situación en la que la gente quiere que le den lo menos posible por lo que paga. Pero lo cierto es que ese es su momento, su gran oportunidad de convertirse no en la persona que quieren ser, no en la persona que han decidido que no quieren ser, sino en la persona que jamás hubieran soñado ser. Cuando vas a la universidad, el factor importante, de largo, no es la universidad. Eres tú.

CUARTA PARTE

SOCIEDAD

11. BIENVENIDO AL CLUB

HE ESTADO HABLANDO HASTA AHORA SOBRE lo que el sistema de la educación de élite le hace a la gente que pasa por él. Ahora tenemos que hablar sobre lo que le está haciendo al país en su conjunto. Lo que está haciendo, dicho llanamente, es reproducir el sistema de clases, justo igual que hizo en los malos viejos tiempos de las Tres Grandes hace un siglo. Está exacerbando la desigualdad, retardando la movilidad social, perpetuando los privilegios, y creando una élite que está tan aislada de la sociedad que se espera que dirija como sus antecesores de la aristocracia WASP (solo que con más arrogancia y más convencida de que merece las posiciones de privilegio).

Los números son innegables. En 1985, el cuarenta y seis por ciento de los estudiantes de las doscientas cincuenta universidades más selectas provenían del cuartil superior de la escala de ingresos. En el año 2000, era el cincuenta y cinco por ciento. En 2006 (aunque la muestra de referencia es algo menor), era el sesenta y siete por ciento. Solo el quince por ciento provenía de la mitad inferior ese año; un estudio ligeramente más antiguo afirmó que del cuartil inferior solo venía el tres por ciento. Cuanto más prestigiosa la universidad, más desigual es probable que sea su alumnado; Harvard, Yale y Princeton, escribe Jerome Karabel, «siguen estando entre las menos diversas económicamente de entre las grandes universidades de investigación del país». Las instituciones públicas, sin embargo, no están mucho mejor que las privadas. En 2004, el cuarenta por ciento de los estudiantes de los campus más selectivos provenían de familias con más de cien mil dólares anuales de ingresos, frente al treinta y dos por ciento de un año antes. En palabras de otro estudio del mismo año, «la educación superior norteamericana está más estratificada socioeconómicamente que en cualquier momento anterior de los pasados treinta años». Un decenio más tarde, podemos estar seguros de que la situación ha empeorado.

La principal razón para esta tendencia está clara. No la subida del precio de las matrículas, aunque también es un factor, sino el creciente coste de manufacturar niños que encajen en el competitivo juego de las admisiones universitarias. Cuantas más vallas se ponen en la pista, más caro es catapultar a tu hijo por encima de ellas. Tutores, exámenes preparatorios y demás modos de desvirtuar el sistema son solo la punta del iceberg del proceso. Las familias adineradas, volcando recursos en su desarrollo

educativo, empiezan a comprar el pasaje de sus hijos para embarcar en las universidades de élite casi desde que nacen: lecciones de música, instalaciones deportivas, viajes al extranjero (programas de «enriquecimiento», por usar el eufemismo); y lo que es más importante, por supuesto, las matrículas y los costes de vivir en un lugar que alberga este tipo de instituciones de élite.

Se supone que las puntuaciones SAT miden la aptitud; lo que en realidad miden son los ingresos de los padres, con los que curiosamente correlacionan bastante, y más aún, con el patrimonio de los padres, con el que la correlación es mayor si cabe. La distancia en capacidad académica entre los estudiantes de altos y bajos ingresos se ha incrementado en torno a un cuarenta por ciento en los últimos treinta años. La diferencia en cuanto a quiénes completan sus estudios se ha incrementado más, alrededor de un cincuenta por ciento desde 1980. Menos de la mitad de los estudiantes con mejores notas de las familias de bajos ingresos llegan a matricularse en programas *postgraduate* de cuatro años (parémonos a pensar lo que eso significa durante un minuto). Como dice Paul Krugman, «los chicos listos y pobres tienen menos probabilidades de conseguir un título que los chicos tontos y ricos». Estos últimos, como dijo una antigua estudiante —hablaba de los chicos de su sofisticado instituto privado, a todos los cuales, incluso a los más drogatas y los más tocados, les va bien ahora—, son «demasiado ricos para fracasar».

No es coincidencia que la desigualdad en los ingresos esté a sus niveles más altos desde antes de la Gran Depresión, o que la movilidad social sea ahora menor en los Estados Unidos que en casi cualquier otro país desarrollado. Las universidades no son las primeras culpables, aunque sus políticas hagan poco por contrarrestar estas tendencias y mucho por empeorarlas. Es verdad que las instituciones de élite, especialmente las más ricas, han sido capaces de llegar más en años recientes a estudiantes de ingresos medios y bajos. En 2007, Harvard puso las tasas de matriculación gratis para las familias con ingresos inferiores a sesenta mil dólares y las limitó al diez por ciento para quienes ganaban hasta ciento ochenta mil (lo cual da una idea del aspecto que tiene la clase media en la ciudad de Cambridge). El porcentaje de chicos a los que se conceden ayudas financieras ha subido mucho, como lo ha hecho la proporción de gastos que cubre la beca promedio. Con todo, el cuarenta por ciento de los chicos de Harvard, y más en otras universidades comparables, siguen pagando las tasas completas. Unos ingresos de ciento ochenta mil dólares te sitúan en el percentil noventa y cuatro en cuanto a los ingresos familiares de los estadounidenses, lo cual quiere decir que más del cuarenta por ciento de los estudiantes de Harvard provienen del seis por ciento superior; o tal vez un poco más, porque la ayuda financiera no está confinada a quienes están por debajo de ese listón de los ciento ochenta mil dólares anuales. La desigualdad económica lleva a la desigualdad educativa, lo cual lleva a un mapa de solicitantes severamente escorado hacia los ricos.

Pero no se trata simplemente de que no haya más chicos cualificados de familias de bajos ingresos entre los que elegir. Las universidades privadas de élite nunca dejarán que el perfil económico de sus estudiantes refleje el de la sociedad en su conjunto. No

pueden permitírselo, y ni siquiera está claro que quieran hacerlo. Necesitan una masa crítica de pagadores de la matrícula completa, han de inclinarse hacia su base de donantes, y necesitan servir a su principal electorado, que no es tanto la nación como las clases altas y medias altas de la nación, y cada vez más, del mundo; las clases de las que provienen sus antiguos alumnos, a las que pertenecen sus administradores, y a las que están destinados sus graduados. Un estudio descubrió que de un centenar de institutos — un 0,3% del total de Estados Unidos— proviene el veintidós por ciento de los estudiantes de Harvard, Yale y Princeton. De esos cien, todos menos seis son privados. El «sistema de alimentación» funciona a pleno rendimiento.

Las universidades de élite no solo son impotentes para revertir el movimiento hacia una sociedad más desigual; sus políticas la promueven activamente. Por muchas declaraciones en contrario que se oigan, las universidades más selectas no ofrecen ventajas en la admisión a los estudiantes de bajos ingresos, y sí que dan ventaja a otros grupos, muchos de los cuales provienen desproporcionadamente de las capas altas de la escala de ingresos. En *The Price of Admission: How America's Ruling Class Buys Its Way into Elite Colleges* [El precio de las admisiones. Cómo la clase dirigente de Estados Unidos compra su acceso a los colleges de élite] —un libro que leí con continuas ganas de vomitar—, Daniel Golden describe esas categorías en detalle: los hijos de los donantes y los famosos; los niños mimados de los profesores; y, con mucho los grupos más grandes, los deportistas y los hijos de antiguos alumnos, cada uno de los cuáles supone entre un diez y un veinticinco por ciento del típico alumnado de las universidades más selectas.

Los hijos de antiguos alumnos disfrutan de una ventaja media en las admisiones del veinticuatro por ciento, lo cual significa que, a igualdad del resto de factores, sus opciones de entrar son mucho mayores; los deportistas de élite tienen una ventaja del cuarenta y ocho por ciento. La primera categoría constituye un modo de reproducir los privilegios casi por definición, pero no hay por qué pensar que la segunda sea una manera de contrarrestar la anterior. Las universidades de élite suelen tener equipos en más de dos docenas de deportes; el fútbol americano y el baloncesto quedan diluidos, en términos agregados, por deportes de las clases altas como el squash, la esgrima, el golf, el remo, la vela, el esquí, el tenis y el polo. La Novena Directiva (*Title IX*), dice Golden, que ordena que haya paridad en los deportes universitarios, se ha convertido básicamente en un programa de acción afirmativa para las niñas ricas. «Al menos un tercio de las estudiantes de las universidades de élite, y al menos la mitad de las de los *colleges* de artes liberales», escribe, «han abanderado este tratamiento preferencial en los procesos de admisión». Y eso, no lo olvidemos, se añade a las enormes ventajas académicas que los niños de familias pudientes ya disfrutan.

Es un tanto ridículo tener que insistir en que universidades como Harvard son bastiones de los privilegios, lugares a donde los ricos mandan a sus hijos a aprender a andar, hablar y pensar como los ricos, y para asegurarse de que seguirán siendo ricos. ¿No era acaso algo sabido? Pues aparentemente nos gusta fingir que ocurre algo distinto. Vivimos en

una meritocracia, después de todo. ¿No es verdad que todo el mundo tiene las mismas oportunidades?

El signo de la supuesta justicia del sistema, su punto de ruptura con el pasado exclusivista, es el conjunto de políticas que circulan bajo el cartel de la «diversidad». Y esa diversidad representa en verdad nada menos que una revolución social. Princeton, que no admitió a la primera mujer como *graduate* hasta 1961 —el año en que *un* estudiante afroamericano se matriculó en su *college* (debió sentirse bastante solo)—, es ahora mitad femenina, y solo mitad blanca. Pero la diversidad racial y sexual se ha convertido en un pretexto, incluso en una coartada para una vuelta a la segregación, esta vez económica. Las universidades de élite están viviendo de las rentas morales que ganaron en los sesenta, cuando tomaron la decisión, verdaderamente valiente, de dismantelar los mecanismos de la aristocracia WASP. La verdad es que dicha meritocracia no pasó nunca de ser parcial. Recuérdense que las reformas de Kingman Brewster en Yale fueron inmediatamente desafiadas por los antiguos alumnos de la universidad, que le obligaron a ceder, precisamente, respecto a sus hijos y los deportistas (que los hijos de los donantes mantendrían las mejores ventajas nunca se ha cuestionado). Pero ahora, incluso la virtud esencialmente meritocrática del potencial académico, tal y como lo reflejan las puntuaciones SAT y otros criterios, se ha convertido en un vehículo para reproducir los privilegios. Nuestra nueva meritocracia multirracial y sexualmente neutral ha encontrado el modo de hacerse hereditaria, y así está el sistema educativo.

En eso se ha convertido, en buena medida, la «diversidad» de ahora. Visite cualquier campus de élite de nuestra gran nación y podría deleitarse con el emocionante espectáculo de los hijos de la élite empresarial y profesional blanca estudiando y haciendo deporte con los hijos de la élite empresarial y profesional negra, asiática y latina. Los chicos que asisten a Stanford piensan que su ambiente es diverso si hay uno que viene de Misuri y otro de Pakistán, o si uno toca el chelo y otra juega al lacrosse, sin reparar en que todos tienen padres que son banqueros o doctores. No se juntan «con todo tipo de personas», como les gusta decir. Se juntan con la misma clase de gente; solo resulta que provienen de todo tipo de sitios. Son «conscientes de que forman una élite académica», como escribió un antiguo alumno, «pero no de que son una élite social (o económica)».

Eso no quiere decir que no existan unas pocas excepciones, en parte porque dichas instituciones están al tanto de su necesidad de justificar las exenciones fiscales de las que disfrutan, y en parte porque las élites procuran siempre refrescarse con un poco de savia nueva. Pero no hay nada más allá de eso. De hecho, el grupo más desfavorecido en virtud de las actuales políticas de admisión (más incluso que los asiáticos, que parecen sometidos a un sistema de cuotas similar al impuesto a los judíos hace un siglo) es la clase trabajadora y los blancos del mundo rural, que prácticamente no aparecen por los campus más selectos. La única forma de creer que esos sitios son diversos es no haberlos visto nunca.

Nuestro sistema educativo, se ha dicho, es lo que desarrollaron los norteamericanos como alternativa al Estado de bienestar europeo para mitigar la desigualdad. En vez de «limosnas», oportunidades. Y hubo un tiempo en que el asunto funcionó como se publicitaba. Tanto la expansión de la educación superior pública, sin precedentes, como la igualmente insólita posibilidad de acceder a las universidades privadas jugaron un papel esencial en la creación de una clase media durante los primeros decenios posteriores a la finalización de la Segunda Guerra Mundial. Pero ahora, en vez de combatir la desigualdad, el sistema ha sido capturado por ella.

El proceso universitario de admisiones, «complicado, atractivo de cara a la galería y elaboradamente costoso», como escribe Mitchell L. Stevens en *Creating a Class*, es «el principal medio de blanquear privilegios en la sociedad norteamericana contemporánea» (el libro, cuyo título, «La creación de una clase», merece un premio por sí solo, es una profunda descripción del proceso de admisiones en un selecto *college* de artes liberales). A pesar de los océanos de ansiedad que genera, añade, el calvario por el que se hace pasar a los solicitantes de la clase media alta es «esencialmente ceremonial». Lo importante no es lo bien que lo hagas, sino que se te permita entrar en esa rueda. Los ganadores van a Brown; los perdedores van a Brandeis; la inmensa mayoría de los chicos, que nunca tuvieron una oportunidad real, van a la Universidad Pública Con Escasos Recursos, o al *College* Comunal De Saldo La Cuneta, o a ningún sitio. En cuanto a los programas de acción afirmativa o de becas, escribe Walter Benn Michaels en *The Trouble with Diversity* [*El problema de la diversidad*], su propósito real es legitimar el sistema frente a aquellos a los que no resulta aplicable. «La función de la (escasísima) gente pobre que hay en Harvard es tranquilizar a los (muchísimos) ricos que hay en Harvard diciéndoles que no se puede comprar el acceso a Harvard». Las universidades norteamericanas, escribe, son «máquinas propagandísticas» de la estructura de clases.

Si me pidieran que diese una charla a los estudiantes de primer año de una universidad de élite, diría a los estudiantes cosas como las que siguen. Puede que seáis listos, puede que seáis trabajadores, pero lo que sois principalmente es muy afortunados. Superasteis a los chicos que se sentaban a vuestro lado en Stuyvesant o Harvard-Westlake, pero el noventa por ciento de vuestros compañeros fue eliminado de la carrera antes incluso de que esta diera comienzo.

Lo que suele decirse en tales ocasiones es exactamente lo contrario. Los actuales estudiantes de primer año, escribe Andrew Delbanco, reciben invariablemente la bienvenida del presidente del *college* «con alguna versión de la alabanza estándar: “Sois la clase más extraordinaria que jamás franqueó estas puertas”». No estoy exagerando. Un antiguo estudiante lo expresaba así en uno de sus trabajos hace algunos años:

Apostaría lo que fuera a que la mayoría de los estudiantes de Yale de la promoción de 2012 podrían decir la ratio de admisiones sin equivocarse en más de un punto porcentual [...] Desde luego, no tienen excusa para no saberla. Recuerdo que todos, desde el presidente Levin a los consejeros de los recién llegados, mencionaron la ratio de aceptación durante la semana de orientación, 9,9%, un récord absoluto en su tiempo. Está claro lo que la estadística implicaba: de todas las promociones que han pasado por Yale, la tuya es *la más valiosa*.

Este tipo de lenguaje no se limita a las instituciones que acogen a los *undergraduate*, o a los Estados Unidos. He escuchado lo mismo de gente de Kennedy School, Wharton, Princeton, la Universidad de Toronto (una de las mejores de Canadá) y de la Pontificia Universidad Católica de Chile (una de las mejores de Latinoamérica). Un estudiante escribió esto en el *Harvard Crimson*:

Incluso antes de que los estudiantes quiten los capuchones a sus bolígrafos al recibir su primera clase, se les fuerza a digerir más alabanzas de las que son capaces de gestionar [...] Esta forma proverbial y deprimente de recibir palmaditas en la espalda anega las ocasiones ceremoniosas como la Inauguración, y se filtran a la vida diaria en el aula [...] Solo esta semana (no llevamos ni un mes del primer semestre), un profesor dijo a todo el mundo en una clase que se hizo bastante larga que ya estamos en el percentil 99,9 de la gente en el mundo que entiende de nuestra particular área de estudio.

No siempre fue así. En la era de la aristocracia WASP, los estudiantes escuchaban un mensaje bien distinto. Un antiguo colega, ya jubilado, me escribió esto:

Lo bueno de los malos viejos tiempos era la actitud escéptica de Yale hacia sus estudiantes. En las primeras semanas de septiembre de 1957, en una u otra asamblea, recuerdo al decano decirnos que la batería de solicitantes de la que habíamos sido escogidos era tan amplia y buena que Yale podría haber formado otra promoción tan cualificada como la nuestra sin admitirnos a ninguno de nosotros. Siguió diciendo que era nuestro deber probar durante los próximos cuatro años que Yale había hecho la elección adecuada optando por nosotros en vez de por alguno de los que se quedaron fuera. Volví a Yale como profesor en 1969, y para entonces el cambio ya se había producido. Para entonces los decanos ya les estaban diciendo a los recién llegados que componían el más maravilloso conjunto de seres humanos que nunca había entrado en Yale, y lo maravilloso que era para Yale que se hubieran decidido por esa institución.

Lo que había ocurrido, naturalmente, era el cambio a la meritocracia. Las universidades tienen muchas razones para acariciar el ego de sus estudiantes. Contribuye a que los clientes queden satisfechos. Ayuda a que sigan fluyendo las donaciones. Junto a todas las ceremonias de pertenencia —las convocatorias, las iniciaciones, las inauguraciones, las camisetas y las pegatinas con el escudo, las «grandes tradiciones de [ponga aquí el nombre de su universidad]», la camaradería tribal de las rivalidades deportivas, todo ese culto al *almamaterismo*—, contribuye a construir la lealtad que las instituciones ordeñarán durante toda la vida de los estudiantes. Pero lo harán principalmente porque creen en ello. Esa adulación es esencialmente recursiva: eres maravilloso porque somos maravillosos (uno de mis estudiantes ha escrito del «insaciable apetito de Yale por celebrarse a sí misma»). Los administradores y los profesores, a fin de cuentas, son ellos mismos productos de la meritocracia, y su presencia en una institución de élite es una inagotable fuente de autosatisfacción. Su sentido de la identidad —del mundo, de la sociedad, de la justicia— se erige sobre la misma ecuación que la de sus estudiantes: estás aquí porque te lo has ganado, y te lo has ganado porque eres el mejor.

Esta forma de pensamiento, por supuesto, es la esencia de la mentalidad de élite; el «qué bueno lo tuyo» es parte de la dinámica. Es el pacto que uno firma consigo mismo cuando aprende a verse en términos de notas y títulos. El problema no es que esas medidas sean imperfectas (que lo son); el problema es que se incita cada vez más a los estudiantes a creer que la excelencia académica es *la* excelencia, punto; que ser mejor en los estudios es ser simplemente mejor, mejor moralmente, mejor metafísicamente, estar por encima en cierta escala absoluta sobre el valor humano.

No tiene nada de malo enorgullecerse del propio intelecto o de los propios logros. Pero *sí* hay algo malo en la petulancia y la autocomplacencia que las universidades de élite estimulan desde el momento en que el grueso sobre llega al buzón de correos. El mensaje está implícito en cada tono de voz y cada inclinación de la cabeza, en cada trabajo del alumno, en cada una de esas viejas tradiciones. El mensaje es: ya has llegado. Bienvenido al club. Y el corolario es igualmente nítido: mereces cada cosa que tu presencia aquí te va a proporcionar. Cuando la gente dice que los estudiantes de las universidades de élite tienen un halo de merecimiento, se están refiriendo a eso: la creencia de que uno merece más que otros porque sus puntuaciones SAT son más altas. Naturalmente, tus puntuaciones SAT son más altas porque ya has recibido más de lo que reciben otros.

Cuando escribí el artículo original sobre las desventajas de una educación de élite, empecé contando la historia de un fontanero. Tenía treinta y cinco años; fue la primera vez que llamaba a uno de estos profesionales como dueño de una casa. Lo que descubrí ese día, cuando lo tuve de pie en la cocina preparándose para ponerse al tajo, fue que no tenía ni idea de cómo hablarle. La experiencia me resultaba tan extraña, sus valores me eran tan desconocidos, tan misterioso su mismo lenguaje, que no logré darle conversación ni por un par de minutos. Catorce años de educación superior y allí estaba yo, envarado, estúpido, pasmado de mi propio pasmo. Podía conversar con personas de otros países, en otros idiomas, pero no sabía qué decirle a un hombre plantado en mi propia casa.

Muchos lectores pusieron objeciones a este relato del apuro de las élites; a la idea, como he dicho, de que uno de los inconvenientes de la educación de élite es que te vuelves incapaz de hablar con quien no es exactamente como tú, por el simple motivo de que nunca te juntas con gente así. *Ellos* no tenían problema alguno para hablar con los fontaneros, insistían. Bueno, tal vez no; quizá fuese yo el inusualmente discapacitado a este respecto. No solo crecí en un barrio en las afueras de clase media alta; también me educaron en una comunidad judía ortodoxa y fui a colegios religiosos durante la mayor parte de mi infancia. Pero también sé que la gente no suele verse a sí misma con demasiada claridad cuando se trata de cosas así, de su posición de clase y de cómo los distancia de quienes les rodean. Tal vez no nos mezclamos tanto con la plebe como nos gusta creer.

También sé que el modo en que me criaron, dejando a un lado la religión, es, si acaso, cada vez más común. Bill Bishop ha escrito sobre «la gran escapada»: el proceso en marcha de autosegregación por vía de la mentalidad y el estilo de vida, esto es, en cristiano, por la vía económica del estatus. La compartimentación de la movilidad social y la migración de los adinerados a enclaves exclusivos, y la de sus hijos a las escuelas privadas o a las públicas-que-bien-podrían-ser-privadas asegura que el aislamiento de las clases altas no empieza en la universidad, sino en el nacimiento. El tipo de crianza acotada y protegida que yo experimenté es ahora, para los chicos que terminan en las instituciones más selectas, la norma absoluta. Tampoco ellos se juntan con «fontaneros».

Pero el problema no es solo el aislamiento. La lógica del «mejor» está muy clara. Una

educación de élite no solo fracasa a la hora de enseñarte a hablar con gente realmente distinta a ti; te enseña que ni siquiera deberías molestarte en hacerlo. Olvidémonos de las clases. El mensaje es que quien quiera que no haya ido a una universidad prestigiosa no merece que le dediquemos nuestro tiempo, independientemente de cuál sea su clase. Eres «el mejor y el más brillante», como en estos sitios les encanta decir, y el resto del mundo es, bueno, algo distinto: menos brillante, y, en cualquier caso, alguien que está por debajo de ti. «Un amigo mío recordaba haber tomado el tranvía en Boston», me escribía un estudiante de Harvard, «y, mientras miraba a los demás pasajeros, sentía que esas personas, que jamás podrían aspirar a igualársele en términos intelectuales, simplemente no existían de la forma en que existía un miembro de la comunidad de Harvard».

Nada de esto resulta inconsistente con la idea de servir a la comunidad o con la devastadora inseguridad que también lleva aparejada la mentalidad de élite. De hecho, es perfectamente coherente con ambas. Toda la idea del «servicio a la comunidad», tal y como toma cuerpo en organizaciones como Teach For America y otras al uso, es condescendiente por naturaleza. Haces algo por los demás —esa gente tan pobre y desfavorecida— porque crees que no son capaces de hacerlo por ellos mismos. Te tiras de cabeza a rescatarles con tu extraordinaria sabiduría y virtud. Reconoces su existencia, pero de un modo que mantiene el sentido de superioridad; mejor dicho, de un modo que lo aumenta.

En cuanto a la inseguridad, es la otra mitad de la historia, el componente de mierda de la dinámica de la élite. El desprecio, dice Alice Miller en *El drama del niño dotado* (en una sección llamada «La soledad de quienes desprecian»), es una defensa contra la sensación de estar fuera de lugar:

Cuando despreciamos al otro y sobrevaloramos nuestros propios logros («no puede hacer lo que yo hago»), estamos diciendo que no hay amor posible sin logro. Sin embargo, al hacer tal cosa, al final seremos nosotros mismos quienes nos despreciemos, porque tendremos que despreciar todo lo que hay en nosotros y no es maravilloso, bueno o inteligente.

Recordemos a Amy Achua, lo necesarios que eran los «perdedores» para su equilibrio psíquico. Los «perdedores» encarnan la parte rechazada del yo, el destino que secretamente tememos. Su presencia —aunque solo sea imaginaria— es un bálsamo constante, un recurso al que siempre podemos acudir para restaurar esos frágiles, preciosos sentimientos de lo bueno que es lo nuestro. De ahí que el merecimiento de los meritocráticos quede tan lejos de la genuina autoconfianza de la vieja aristocracia. Ese merecimiento es siempre ansioso, siempre egoísta, siempre queda ensombrecido por el miedo al fracaso.

Hace algunos años, la científica social Jean Anyon publicó un artículo titulado «La clase social y el currículum laboral oculto». Tras realizar encuestas en cinco escuelas elementales de Nueva Jersey[1], concluyó que es la forma en que se enseña a los estudiantes, más que lo que se les enseña, la que los prepara para ocupar el lugar en la sociedad que por su clase les corresponde. Los chicos de clase trabajadora son muy disciplinados y se les enseña a aprender de memoria; los hijos e hijas de los

profesionales aprenden a ser creativos y a expresarse; a los hijos de la clase empresarial se les enseña a manejar la autoridad, el dominio y el autodomínio.

En la universidad es lo mismo. Una educación de élite no solo te acomoda en los asientos de privilegio de la sociedad; te entrena para la vida que llevarás una vez llegues allí. Como escribía una antigua estudiante, «cuando Yale ofrece becas de investigación para estudiar en China o subvenciona un viaje a Nueva York para asistir a una fundación de Broadway, paga esos lujos como una forma de instrucción en cómo tener una mente abierta y cultivada. La verdad es que son, más que nada, formas de instrucción sobre cómo ser rico».

No capté este principio hasta que empecé a comparar mi experiencia, y aún más, la experiencia de mis estudiantes con la de una amiga que fue a Cleveland State. Mi amiga había sacado en cierto semestre un suficiente raspado —tenía media de sobresaliente— porque salía de un turno de camarera y tuvo que entregar un trabajo con una hora de retraso. Tal vez sea un ejemplo extremo, pero la cuestión es que algo así sería impensable que sucediera en Yale. Hay fechas de entrega y requisitos presenciales en las universidades de élite, pero nadie se los toma muy en serio. Se pueden obtener prórrogas con solo pedir las; las amenazas de perder créditos rara vez se cumplen, si es que se cumplen. Los chicos que asisten a las instituciones más prestigiosas, en otras palabras, reciben segundas oportunidades de manera incesante.

Igual de impensable es que mi amiga no tuviese a quien apelar. Quienes estudian en sitios como Cleveland State no cuentan con el apoyo de un pelotón de consejeros y tutores y decanos a los que dirigir escritos con los que excusarse por un retraso en un trabajo, personas que les proporcionen una ayuda adicional cuando la necesiten o que los levanten cuando se caigan. Consiguen su educación solitos, a pesar de una burocracia indiferente y a que ningún sonriente empleado les entregue un regalo de bienvenida. Tienen escasas oportunidades de conseguir el tipo de contactos que vi a mis estudiantes conseguir rutinariamente: charlas de poderosos *brokers* de visita, cenas con dignatarios extranjeros. Tampoco tienen a su disposición esos fondos especiales que las instituciones prestigiosas utilizan con tanta liberalidad para financiar gastos de viaje, becas de investigación, becas por calificaciones. Cada año, mi antiguo departamento entrega literalmente docenas de premios en metálico por los logros más diversos, desde tesis de último año a redacciones de primero. En 2009, esas prebendas superaron ampliamente los cien mil dólares; y eso solo en un departamento.

Y tampoco les ponen a los estudiantes de Cleveland State sobresalientes bajos solo por entregar la tarea. Lo más asombroso de la inflación en las notas es lo desigual que ha sido. En los años cincuenta, la media de calificaciones GPA era comparable en las instituciones públicas y las privadas, en torno a 2,5. A partir de ahí empezaron a divergir las cifras. En 2011, la nota media en los centros públicos estaba en 3,01, pero en los privados se elevaba a 3,30, y en los más selectos llegaba a 3,43. Solo en la Ivy League y en sitios así un sobresaliente bajo es una especie de nota por defecto, el punto a partir del cual uno se eleva o se hunde. No es tanto una nota como una metáfora, el emblema de la mediocridad meritatoria. Significa: no te preocupes, cuidaremos de ti.

A los estudiantes de sitios como Cleveland State —he confirmado estas observaciones con gente que trabaja en lugares similares— se los enseña a ocupar posiciones en algún punto hacia la mitad del sistema de clases, en las catacumbas de una burocracia u otra. Son acostumbrados a llevar vidas que tienen pocas segundas oportunidades, sin prórrogas, con poca ayuda, con escasas oportunidades, vidas de subordinación, supervisión y control, vidas con fechas de entrega precisas y sin apenas guía. En el caso de los estudiantes de las instituciones prestigiosas, ocurre justo lo contrario: contactos, regalos, privilegios, acceso. Y una cosa más: impunidad. En primer lugar, no es solo que la meritocracia sea imperfecta; es que solo funciona hasta cierto punto. Atravesar la puerta es muy difícil, pero una vez estás dentro, no hay prácticamente nada que puedas hacer que lleve a expulsarte. Ni el fracaso académico más absoluto, ni el plagio más flagrante, ni siquiera amenazar a un compañero con agredirle —sé de hasta tres casos— es suficiente para que te echen. Una vez has sido admitido en el club, da la sensación de que tienes un derecho divino a permanecer en él.

No estamos hablando de la red de autoprotección entre camaradas a la antigua usanza, ahora actualizada para incluir al otro sexo. Es algo mucho peor que eso. Aquí les dejo de nuevo a mi antiguo colega, el que entró en Yale en 1957:

La actitud que la administración tenía con nosotros estaba respaldada por un sistema de calificación incorruptible. Si la fastidiabas en un curso, recibías el equivalente a un muy deficiente, y si te ponían muchos ibas a la calle. Aproximadamente un 10%-15% de cada clase en aquel tiempo terminaba sin un título. No era aquello de «mire a quien se sienta a su izquierda y a quien se sienta a su derecha, en cuatro años solo dos de ustedes seguirá aquí», pero tenía ese aroma. En definitiva, vivíamos en un mundo en que el privilegio iba acompañado de la responsabilidad. Diría que Yale hacía bien en desafiarnos de aquella forma, y que ningún chico o chica de dieciocho años debería recibir el mensaje de que ya ha conseguido algo.

Pero eso era entonces. Aquella estudiante de Harvard que estaba estudiando autoeficacia también me habló de la «cultura del sí» que vivió en la universidad. La sensación que Harvard te inculcaba de que eras capaz de hacer cualquier cosa, me dijo, partía del hecho de que te decían que sí a cualquier cosa que pidieses. Si contabas con, digamos, estudiar un año en China, ahí estaba el dinero; todo lo que tenías que hacer era levantar la mano. No mencioné que tal vez hubiera una conexión entre eso y la inflación en las notas, pero sí le hice saber que lo que me había contado era más o menos la definición de la cultura del «merecimiento». No es que creyésemos que nos lo merecíamos, me dijo, es que trabajábamos mucho. Sí, le dije, pero trabajar mucho no basta. Las recompensas deberían ligarse a los logros, no solo al deseo o al esfuerzo. Me dijo que tenía una amiga que había presentado su solicitud a la beca Rhodes a pesar de que se supone que has de tener al menos una media de 3,9, y ella solo tenía un 3,6, y que a ella le parecía muy bien. Yo le dije que un chico que tiene 3,6 no se merece una beca Rhodes. Ella creía que eso era elitista: que alguien que saca 3,6 debería tener opciones de llevarse una beca Rhodes, si lo deseaba con todas sus fuerzas. En otras palabras: que nunca haya límites.

No es que creamos merecerlo, es que trabajamos mucho; ese es el razonamiento que a menudo oímos. Puede que hasta hayas trabajado más que los chicos alrededor tuyo, pero ¿qué hay de los que no puedes ver? ¿De verdad piensas que ninguno de *ellos* trabajó mucho? ¿Qué hay del chico que estudia en una universidad pública un par de pueblos

más allá, que le dedicó tantas horas como tú, solo que veinticinco de ellas fueron poniendo cafés en Denny's? Hemos llegado a tal punto que ser tratado con justicia se ha convertido en una especie de privilegio. Hay mucha gente que trabaja duro sin recibir la recompensa que se merece. En gran medida, en eso consiste la desigualdad social que vemos en nuestros días.

Un antiguo estudiante que hizo formación profesional[2] y fue excombatiente de los Marines, que terminó estudiando en Stanford, decía esto sobre la burbuja en la que están metidos los chicos que estudian en las universidades más prestigiosas:

Ayuda pensar en los estudiantes de Stanford (y sus iguales en todo el país y alrededor del mundo) como flores en un jardín. Hay mucha gente atendiéndolos —padres, consejeros, preparadores para los exámenes de acceso, profesores, amigos—, y por lo general florecen en respuesta a ese cultivo cuidadoso. Estas flores, aunque hermosas, son jóvenes y frágiles y han de ser protegidas de los elementos. Gracias a Dios que el jardín es cuidado sin descanso.

Yo soy una mala hierba en su jardín, disfrazado de flor. A mí los jardineros no pueden contarme cuentos sobre el mundo exterior al jardín porque ya he estado allí y he visto más que todos ellos. Estoy curtido y no respondo bien a la dieta orgánica, al trabajo voluntario que autoensalza y a las conversaciones de alcoba políticamente correctas que hacen crecer a tantos de estos jóvenes líderes del mundo libre. Yo eché raíces lenta y dolorosamente, sobre el suelo reseco y rocoso del mundo real.

No es que pretenda embellecer aquella vida, tan solo digo que las plantas más robustas crecen hasta hacerse tan fuertes como es posible en ese jardín. No obstante, ¿por qué abandonar los vibrantes colores, las distracciones constantes y ese jardín hermosamente simple por un mundo exterior moralmente ambiguo (incluso peligroso)? Aquí la vida sigue un patrón esencialmente conocido: si haces A, obtienes B. Pero ¿Qué pasa si el mundo no es capaz de asegurar que B se sigue siempre de A? ¿Qué hará entonces nuestra delicada flor?

¿Hay algo que yo pueda hacer, me han escrito muchos jóvenes para preguntarme, para evitar convertirme en un mierdecilla de esos que están en las nubes y creen que merecen tener todo? No tengo una respuesta sencilla a eso, aparte de decirles que mejor harían en cambiarse a una universidad pública. No puedes estrechar lazos con personas de distintas procedencias sencillamente pensando en ello, mucho menos llegar a conocerlas. Has de interactuar con ellas directamente, y has de hacerlo en pie de igualdad: no en el contexto de un «servicio a la comunidad», ni bajo el espíritu de «hacer un esfuerzo» (bajando a ver, digamos, a alguien del personal de mantenimiento y ofreciéndote a invitarles a un café, como alguien sugirió como refutación a mi artículo, para poder así «llegar a conocerlos»). La única manera de tratar a alguien como a un igual es dándote cuenta de que es exactamente eso, un igual.

En vez de servicios a la comunidad, ¿qué tal trabajar realmente con ellos? Eso sí que te permite conocer a la gente. ¿Qué tal servir mesas tú mismo, para que veas lo duro que es ser camarera o camarero, no solo física, sino mentalmente? En realidad, no eres tan listo como te dice todo el mundo; solo eres más listo en cierta forma, y solo más que tus iguales de la clase acaudalada. Hay gente muy lista que nunca pisa una universidad de prestigio, ni ninguna otra clase de universidad, y a menudo precisamente por razones de clase. Hay gente lista que no es «lista». ¿No has oído hablar de que hay diversos tipos de inteligencia? Pues sal ahí afuera y compruébalo tú mismo. Un antiguo estudiante que, tras graduarse, consiguió un trabajo en un centro de formación profesional, dijo esto sobre quienes acudían allí: «Los estudiantes son increíblemente diversos de todos los

modos posibles. Algunos de ellos obviamente necesitan ayuda, y hay otros que me hacen sentir menor, vulgar o sencillamente estúpido». Los «mejores» son los más brillantes solo en un estrecho sentido.

Sé que es duro escuchar estas cosas si eres un joven privilegiado. A mí me resultó muy duro oírlas, cuando esta realidad se fue imponiendo en mi interior. No es culpa de nadie crecer en un ambiente adinerado y ultraprotegido. Pero hay que responsabilizarse de ello. Se puede empezar reconociendo que no somos, en definitiva, más valiosos que otras personas, no importa lo que hayamos oído. Nuestro dolor no duele más. Nuestra alma no tiene más peso. Si fuese una persona religiosa, diría que Dios no nos ama más a nosotros que al resto. Y las implicaciones sociales deberían estar claras. Como John Ruskin le dijo a la élite de su tiempo, arramblar con todo no es más virtuoso cuando lo haces con el poder de tu inteligencia que cuando lo haces con el poder de tus puños. «Siempre habrá trabajos», dijo, «y siempre habrá quienes los capitaneen», pero «hay una gran diferencia entre ser capitán o gobernador del trabajo y quedarse con los beneficios de ello».

Sin embargo, eso es exactamente lo que está sucediendo ahora, hasta un extremo que no habíamos visto en más de ochenta años: la élite, nuestros «líderes», quienes supuestamente trabajan por el bien común, se enriquecen a expensas del resto y justifican sus acciones con la idea de que son «mejores». No ser un mierdecilla que cree que merece tener todo es un objetivo admirable, pero el problema de verdad está en la situación que hace que eso sea tan difícil de conseguir. El problema real, de nuevo, es el propio sistema. Finalmente, cómo tratar de cambiarlo será lo que aborde en mi último capítulo.

[1] Las *elementary schools* estadounidenses cubren la enseñanza entre los cuatro y los once años (N. del t.).

[2] *Community college* carece de traducción al castellano, pero por su naturaleza y su uso en este texto, y a pesar de que esa formación habilite para continuar posteriormente estudiando en la universidad, he escogido esta acepción (N. del t.).

12.

LA AUTODESTRUCCIÓN DE LA MERITOCRACIA HEREDITARIA

«LOS MEJORES Y LOS MÁS BRILLANTES»: qué perfecta ironía entraña ese viejo y casposo cliché. Al parecer nadie recuerda que la frase se originó como el título ranciamente sarcástico de un libro sobre los arquitectos de la Guerra de Vietnam —los llamados «niños prodigio», cuya arrogancia y exceso de confianza nos hundió en aquel cenagal—. Los mejores y los más brillantes, claro que sí: ¿ha existido alguna vez una clase dirigente más «encantada de haberse conocido» que la nuestra? ¿Ha habido antes alguna cuyo fracaso sea más palmario? La meritocracia contemporánea, que preside en toda su gloria una era de declive nacional sin precedentes, es un reflejo exacto del sistema educativo responsable de haberla producido. Ha llegado la hora no ya de reformar ese sistema de arriba abajo, sino de empezar a diseñar un plan de evacuación que nos lleve a un tipo de liderazgo del todo distinto, y a otro tipo de sociedad también diferente.

La meritocracia, como toda clase dirigente, pretende actuar por el bien de todos. Su *ethos*, no obstante, está por definición encaminado al autoprogreso: sin deberes ni responsabilidades, sin carácter e incluso sin liderazgo, dirigida tan solo al engrandecimiento personal, a la atención exclusiva al yo y su éxito. A pesar de ello, la meritocracia cree, de nuevo por definición, en la superioridad de su virtud. Eso es lo que significa «mérito», a fin de cuentas. La palabra tiene connotaciones morales de las que carecen las que podríamos imaginar en su lugar, como «inteligencia» o «aptitud» o incluso «excelencia» o «logro». Las notas espirituales que tenía en la Edad Media siguen resonando en el uso que le damos en nuestros días. «Meritocracia»: somos dirigidos por una suerte de elegidos.

Toda clase dirigente desarrolla una ideología que justifica su posición. Los WASPs tuvieron el darwinismo social, la idea de que las razas nórdicas gobernaban el mundo porque en su día prevalecieron en la lucha por la supervivencia. Ahora tenemos a gente como Charles Murray en *The Bell Curve* [*La campana de Gauss*] hablándonos de la «élite cognitiva» y la heredabilidad de la inteligencia. Y si algunos rechazan lo que parece ser el darwinismo social de antaño bajo nuevos ropajes, sustituyen sigilosamente la aptitud por el esfuerzo, la carga genética por la diligencia. Como mi estudiante de Harvard, se dicen que merecen su estatus porque ellos (a diferencia de los demás, según

parece) *trabajan mucho*. En cualquier caso, los pobres son pobres porque son inferiores. Los adinerados y los poderosos tienen «mérito».

La última campaña presidencial[1] nos ha proporcionado una lección adicional sobre la mentalidad de élite en la persona del candidato republicano. No me refiero solo a su bochornoso comentario sobre el 47%[2]. Igual de revelador fue lo que el candidato dijo sobre la crisis del desempleo: que los recién graduados debían pedir dinero a sus padres para empezar un negocio. El novelista Julian Barnes hace a uno de sus personajes reflexionar en estos términos: «En los viejos tiempos, había por ahí tribus que creían que eran la única tribu sobre la faz de la tierra, una creencia que no se veía afectada por el avistamiento de otras tribus. La llamada gente de éxito le recordaba a Gregory a esas tribus». Para quienes son como Mitt Romney, en cierto nivel emocional, quienes no son como Mitt Romney, como aquel otro estudiante de Harvard sentía respecto a las personas del tranvía, sencillamente no existen.

Saben que están ahí afuera, pero son incapaces de imaginar cómo son sus vidas, y a pesar de que se les permita tomar decisiones que les afectan en gran medida, no están muy interesados en intentarlo. Sufren, como si dijéramos, del Síndrome del Fontanero, o según la expresión desafortunada pero incisiva de un amigo, del Retraso de los Ivy. Y si Romney parece un ejemplo extremo de la élite que está en las nubes, pensemos en dos de los candidatos demócratas anteriores al presidente Obama, Al Gore y John Kerry: de Harvard y Yale respectivamente, ambos hombres serios, decentes e inteligentes, ambos del todo incapaces de conectar con el grueso del electorado. De hecho, considérese al mismo presidente Obama, graduado en la prestigiosa Punahou School de Honolulu y en Columbia y en la facultad de Derecho de Harvard, quien, a pesar de su raza, sus habilidades oratorias y el año que pasó realizando una labor social en su comunidad, es igualmente incapaz de conectar emocionalmente con la gente a la que llama «compañeros».

En cuanto a su predecesor, la apoteosis de la mediocridad meritatoria es otro producto perfecto del sistema que hemos desarrollado para formar a nuestros líderes. La mediocridad meritatoria fue de hecho el principio operativo de toda su administración, pero, como han demostrado los últimos doce años o más a diario, ahora es el principio operativo de la clase dirigente al completo. No solo están fracasando estrepitosamente nuestras instituciones (George Packer ha escrito sobre la Guerra de Irak como la prueba definitiva de la debilidad de «las ramas ejecutiva y legislativa, la militar, el mundo de la inteligencia, el mundo empresarial, las ONG, los medios de comunicación»; en *Twilight of the Elites* [*El crepúsculo de las élites*], Cristopher Hayes se refiere a los últimos diez años como «el decenio fallido»), sino que además nadie, que nos conste, está siendo responsabilizado por ello. Para la élite, siempre hay otra prórroga: un rescate financiero, un indulto, una temporada de rehabilitación. Los salarios obscenos que se pagan a CEOs que no dan la talla son una versión adulta de los sobresalientes bajos. Cualquiera que recuerde la abyecta santurronería con la que el presidente de Enron recibió la noticia de que sería imputado por sus crímenes entenderá la sensación de impunidad con la que están acostumbrados a conducirse nuestros líderes. Pero no hay por qué remontarse a

Kenneth Lay, porque toda esta trágica farsa sigue desarrollándose, con todo lujo de detalles, en Wall Street.

George W. Bush, no obstante, sí que se enteró de una cosa: supo diagnosticar lo que le pasó a su propio predecesor, y estaba al tanto, aunque fuese inadvertidamente, de a qué clase pertenecía él. «Nuestro actual presidente», dijo Bush de Bill Clinton en su primer discurso en una convención, «encarna el potencial de toda una generación. Tantos talentos. Semejante encanto. Esas estupendas habilidades. Pero, al final, ¿con qué fin? Personas muy prometedoras que carecen de un gran propósito». «Propósito» es un término que ha salido por aquí antes. Si Bush era el privilegio inútil personificado, Clinton era el epítome de la ambición indefinida que el sistema cultiva con tanto esmero. Cada candidato presidencial —cualquiera que llegue alto en cualquier campo— será por necesidad enormemente ambicioso. En el caso de Clinton, como en muchos otros, quedó penosamente claro que eso era todo lo que él era. Sabía lo que quería, pero no tenía ni idea de por qué.

Pienso también en el tipo de figuras que han abundado en varias de las últimas administraciones, y también en nuestras instituciones en términos generales: gente como Condoleezza Rice, ese perfecto jarrón decorativo de la burocracia, o Elena Kagan, que llegó hasta lo más alto, hasta el Tribunal Supremo, sin haber participado antes en ni siquiera un juicio, medradoras profesionales carentes de toda pasión discernible que maniobran cuidadosamente para llegar a la cima. ¿Extrañará a alguien que los Estados Unidos hayan perdido todo sentido de propósito, cuando nuestros líderes no tienen ni uno solo? Hubo un tiempo en que soñamos con erradicar la pobreza, ganar la Guerra Fría, llegar a la luna, asegurar la justicia racial, crear una sociedad más igualitaria. Ahora, ¿qué tenemos? ¿Qué proyecto de alcance nacional estamos persiguiendo? ¿Hablamos siquiera de alguno? Tanta libertad. Tanta riqueza, tanto poder. Tanta sofisticación tecnológica. Pero, al final, ¿con qué fin?

Son brillantes, talentosos, rebosan de energía, sí, pero también son ansiosos, codiciosos, insulsos y reacios a asumir riesgos, carentes de coraje y de visión. Así es nuestra élite de hoy. La meritocracia es también una tecnocracia. Puede resolver los problemas que le pongas por delante, pero no puede decirte si son los problemas en los que deberíamos estar trabajando. Ha sido entrenada para operar desde dentro del sistema, en ningún caso para imaginar que podemos crear uno mejor. Es ajena a cualquier creencia, valor o principio —las cosas sobre las que te enseñan a pensar las humanidades—, porque los da tan por sabidos que deja de recordar que existen. Sus miembros están desprovistos de recursos intelectuales que vayan más allá del artículo de opinión que ojearon hoy o el informe que leyeron ayer. Es el dominio de los expertos, o, en palabras de Saul Bellow, el de los «imbéciles con un CI elevado», gente a la que le falta «un entendimiento de mayor alcance». Necesitamos expertos, no hay duda, pero también necesitamos que no sean los que están al mando.

Y aquí me temo que tendré que citar a otro Bush, al padre. Su oponente en 1988, Michael Dukakis (Swarthmore, facultad de Derecho de Harvard), el primero entre los candidatos meritocráticos de los dos grandes partidos, había anunciado con mucha

pompa, en su propio discurso ante la convención, que «estas elecciones no tienen que ver con la ideología, sino con la competencia»; el credo meritocrático en su expresión más acabada y resumida. A lo que el primero de los Bush replicó: «La competencia hace que el tren llegue a su hora, pero no sabe adónde se dirige». Las elecciones, agregó, deberían tratar precisamente de eso, de las creencias, los valores y los principios. No solo las elecciones, añadió; todos nosotros deberíamos estar en lo mismo.

Por lo demás, el pobre Dukakis no es el gran ejemplar de tecnócrata; si hay alguien torpe con un CI elevado, ese es el presidente Obama. Su libro se llamó *La audacia de la esperanza*, pero solo su ambición es audaz. Un centrista, un pragmatista, un buscador del consenso: no asume riesgos, como cualquier otro producto del sistema. Quiere envolverse en el manto del visionario, pero su visión es la tecnocracia misma, esas soluciones «de sentido común» de las que tanto le gusta hablar. Si la política es el arte de lo posible, el fracaso de Obama como líder es precisamente su concepción de lo que es posible, su mansa aceptación de los límites del *statu quo*.

Como un estudiante que teme matricularse en un curso en el que tal vez no saque una gran nota, esquivaba las peleas difíciles. Si la analogía parece desencaminada, considérese que mantuvo una lista con sus logros (sí, de verdad), y que él mismo se puso un 70 por sus dos primeros años de mandato (esto es, pensaba que había logrado el setenta por ciento de lo que esperaba conseguir). Se pone nota a sí mismo, en otras palabras, y con un criterio bastante generoso, una metáfora casi demasiado perfecta de la mentalidad meritocrática. A esas alturas —2010— el electorado estaba menos impresionado, aunque para él, aparentemente, lo alcanzado fuera alucinante. Incapaz de comprender el desastre en curso, que arruinó el resto de su presidencia, al parecer creía que se salía a la mitad de su primer mandato.

Tampoco podía entender las objeciones que la gente puso a algunos de sus nombramientos, como los de Timothy Geithner o Larry Summers, ambos personajes decisivos para la creación de las condiciones que llevaron a la crisis financiera. Eran «los mejores», a fin de cuentas. ¿A quién si no elegirías para conducir la economía? La arrogancia de Obama y la de sus asesores se asemeja a la de quienes preparan a los chavales para sus exámenes de acceso. Es como si no pudiera creer que alguien rechazase esas soluciones de sentido común una vez que las ha explicado amable y detenidamente, como si no supiera lo que son los valores y los intereses enfrentados, ni las perspectivas diversas, como si no tuviera ni idea de que la sociedad es algo más que un conjunto de ecuaciones. Con su identidad racial y sus orígenes relativamente humildes, su elección fue considerada el triunfo de la meritocracia. Lo triste es que fue exactamente eso.

He venido considerando a los candidatos presidenciales más recientes como ejemplos del fracaso de la meritocracia, pero lo más llamativo, para empezar, es que haya tantos que sean productos del sistema. Ha habido diez candidatos presidenciales de los grandes partidos desde 1988. Todos menos dos, Bob Dole y John McCain, fueron a universidades privadas de élite, y siete de los ocho restantes fueron a facultades

profesionales de élite. Los ocho —los dos Bush, Dukakis, Clinton, Gore, Kerry, Obama y Romney— fueron a Harvard o Yale a cierta altura de su educación.

Compárese esto con los catorce candidatos entre 1948 y 1984, durante el apogeo de la universidad pública. Solo tres fueron a universidades privadas, y solo dos tuvieron algo que ver con Yale o Harvard en algún momento (un tercero fue a Princeton). Ocho, más de la mitad, fueron a centros estatales, frente a solo uno entre 1988 y 2012. Richard Nixon fue a Whittier College. Ronald Reagan a Eureka College. Lyndon Johnson a Southwest Texas State Teachers College. Barry Goldwater no acabó la Universidad. Harry Truman ni siquiera fue.

También es llamativo que una amplia proporción de los candidatos más recientes fueran hijos de antiguos alumnos. Entre 1948 y 1984 solo se dio el caso en dos candidatos. Desde entonces, hasta seis de diez lo han sido: ambos Bush, Gore, Kerry, McCain y Romney. Hijos de senadores, de un presidente, de un gobernador, de un almirante, y en el caso de Kerry, de un miembro del departamento de asuntos exteriores que estuvo en Andover, Yale y Harvard (además de tener una madre que se apellida Forbes). En los últimos cuatro mandatos, la proporción ha sido incluso mayor, cinco de seis. No se trata de una anomalía, como dejó claro el anterior capítulo; así es como el sistema funciona.

Lo que vemos en la presidencia, lo vemos a lo largo y ancho de los dominios de la élite contemporánea. Ocho de los nueve jueces de la Corte Suprema recibieron sus títulos en Derecho en Harvard o Yale, un número sin precedentes, y seis de los nueve obtuvieron sus títulos *undergraduate* en Harvard, Stanford o Princeton. En 2011, solo había un miembro del gabinete que hubiera completado sus estudios universitarios en una institución pública. De acuerdo con la edición de 2002 de *Who's Running America* [*Quién dirige Estados Unidos*], los títulos del 54% de los líderes del mundo empresarial y del 42% de los del gobierno proceden de solo doce universidades. Los programas *graduate* de élite están fuertemente sesgados hacia un número de *colleges* relativamente pequeño, y las empresas privadas seleccionan cada vez más entre un puñado o dos de estas instituciones. Un estudio reciente encontró que los más prestigiosos despachos de abogados, bancos de inversión y consultoras difícilmente reparan en quien no haya pasado por Harvard, Yale, Princeton y puede que Stanford, o, si tienes un MBA, por Wharton School. Incluso sitios como el MIT, Columbia y Dartmouth se consideran de segunda fila.

Dada la profusión de universidades excelentes, y la creciente cantidad de estudiantes talentosos que se quedan fuera de las HYPSters o de la Docena de Oro, ¿qué justifica esta exclusividad delirante? La misma mentalidad que está detrás del sistema en su conjunto. La gente que asistió a las instituciones que encabezan los *rankings* sencillamente no cree que quienes no lo hicieron valgan lo suficiente como para ser contratados o admitidos. El estudio que acabo de mencionar habla de «una cultura insensatamente obsesionada con el pedigrí». También es verdad que contratar a gente de Harvard y Princeton resulta seguro. Si resultan ser una porquería nadie te culpará por

haberlos contratado. Nadie tiene los arrestos necesarios para seguir su intuición o arriesgar con alguien.

En vista de que el sistema fabrica en serie una interminable procesión de especímenes humanos más o menos uniformes, cabría pensar que esos sitios preferirían tener por allí algunas mentes distintas, o, por decirlo más claro, personalidades diversas. Si la élite sigue siendo tan endogámica, tarde o temprano se manifestarán los problemas. No es de extrañar que quienes dirigen las instituciones, a pesar de sus fabulosas credenciales, hayan estado todos últimamente cometiendo los mismos errores, una y otra vez. El resultado, en cualquier caso, es que el país en su conjunto sigue una senda trazada desde la universidad, o más bien desde la cuna.

Pero la meritocracia no está solo encerrada en sí misma y no solo se perpetúa a sí misma; también se ocupa en exclusiva de su propio beneficio. Dondequiera que miremos, daremos con gente en puestos de responsabilidad que abusan de su posición en detrimento de aquellos a quienes se comprometen servir. Los médicos se lucran con el dinero que las farmacéuticas les dan para que empujen sus productos incluso cuando hay alternativas más baratas y seguras en el mercado. Los presidentes de las universidades se asignan enormes salarios en un tiempo en que las tasas universitarias no dejan de crecer y los presupuestos de recortarse. Los políticos abandonan sus cargos para forrarse en algún lobby; los reguladores atraviesan las puertas giratorias que los llevan a las empresas que antes supervisaban. Los ejecutivos roban a sus empresas; los bancos de inversión conspiran contra sus clientes; las auditoras y las agencias de calificación crediticia amañan las cuentas. Nuestra clase dirigente, en breve, nos ha dado la espalda al resto. No es coincidencia que la era de la meritocracia, por más inclinaciones demócratas que manifiesten muchos de sus miembros, se asemeje tanto a la era del Reaganismo. Su lógica es la misma: que cada cual se ocupe de lo suyo.

Nadie parece darse cuenta de que el liderazgo implica tanto responsabilidad como oportunidad. Nadie parece reparar en que el liderazgo no va de procurarse un fabuloso estilo de vida. Lewis Lapham habla de «una élite directiva que no es leal sino a sus propias ambiciones».

Ya hemos pasado por esto. «La historia», decía E. Digby Baltzell en *The Protestant Establishment*, «es un cementerio de las clases que prefirieron el privilegio de casta al liderazgo». Su clásico estudio de la aristocracia anglosajona, que puso en circulación a gran escala el término «WASP», fue publicado en 1964, el mismo año que Yale revolucionaba sus prácticas de admisión, el Año Cero de la meritocracia. El búho de Minerva, como se suele decir, extendía sus alas al caer la noche: un fenómeno histórico era articulado definitivamente justo en el momento de entrar en escena.

Pero este desenlace se veía venir desde hace decenios. La ascendencia de los WASP llegó a su cenit en los años veinte, que fueron, como sabemos, una época de excesos frenéticos, la última vez que la desigualdad alcanzó las proporciones que hemos vuelto a asumir en nuestros días. El final de la Primera Guerra Mundial había funcionado de un modo similar a como lo haría posteriormente el imperio soviético en su colapso. El liderazgo global había pasado a los Estados Unidos, esto es, a los WASP. Ya sabemos lo

que pasó después. Baltzell cita a un miembro de esta clase que dijo: «Les fue servido el destino del mundo en una bandeja de plata en 1920. Su asquerosa carrera por repartirse los inmensos beneficios arruinó toda la fiesta nueve años más tarde».

Cuando James B. Conant, el presidente de Harvard, comenzó a desplazarse hacia la meritocracia a principios de los años treinta, en las profundidades de la depresión, la clase dirigente se enfrentaba a la necesidad no solo de asistir a los grupos emergentes y de movilizar el talento de la nación, sino de afrontar igualmente su catastrófico fracaso. El Crac del 29 supuso una crisis de legitimidad, un momento en que crecían las voces que creían que la aristocracia había dejado de ser útil. El final se hizo esperar, pero los WASPs, y eso debe serles reconocido, hicieron algo bueno antes de abandonar la escena. O, al menos muchos de ellos, los suficientes, lo hicieron. Aunque fuese lenta y renuentemente, y por los motivos que fuera, prepararon el terreno para su propia extinción. Se destruyeron a sí mismos. Pusieron el interés de la nación en su conjunto por encima del suyo, pues llegaron a reconocer que ambos intereses diferían. Supieron ver, por lo menos al final, que una nueva y muy distinta clase dirigente tendría que ocupar el lugar que hasta entonces habían ocupado ellos.

Los paralelismos con la situación actual son pasmosos. La aristocracia y la meritocracia han prevalecido aproximadamente el mismo tiempo antes de hacerse añicos: la primera de 1880 a 1929, la segunda de 1960 a 2008. Pero en algunas cosas todo es distinto. Nadie, según parece —nadie con la autoridad suficiente, se entiende— ha sacado las conclusiones adecuadas de la reciente crisis. La lección no tiene que ver con la regulación financiera o la responsabilidad legal. La lección es que ha llegado el momento de avanzar. Le ha llegado el momento a la meritocracia hereditaria —no solo al 1%, la plutocracia, sino al 10-15%—, que ha de iniciar su propia autodestrucción. El sistema ya ha dejado de funcionar, no importa lo justo o lo bueno o lo inevitable que parezca a aquellos a quienes adula y beneficia. Ha perdido su autoridad. Ha perdido su legitimidad. Es hora de imaginar qué aspecto tendría una sociedad diferente, y de reunir el coraje que necesitamos para llegar a ella.

El nuevo reparto debe asegurar —esto es lo esencial— que los privilegios no puedan heredarse. El sistema educativo ha de actuar para mitigar el sistema de clases, no para reproducirlo. Podemos ciertamente empezar con el proceso de admisiones, como hizo la aristocracia en los años treinta. La acción afirmativa debe basarse en la clase en vez de en la raza, un cambio que se hace esperar desde hace demasiados años. La preferencia por los hijos de antiguos alumnos y por los deportistas de élite ha de ser descartada. Las puntuaciones SAT han de ser adaptadas para que tengan en consideración factores socioeconómicos, un plan que ya fue desarrollado (y, ni que decir tiene, rechazado) en 1990. Los *colleges* han de terminar con el engorde de los currículums imponiendo un límite a las actividades extracurriculares que los chicos pueden enumerar en sus solicitudes. Han de asignar más valor al tipo de servicio a la comunidad que los estudiantes de bajos ingresos emprenden a menudo en el instituto (esos que los estudiantes de alto rendimiento casi nunca emprenden). Han de negarse a quedar

impresionados por las experiencias o las oportunidades que solo los padres adinerados pueden ofrecer. Por supuesto, han de dejar de colaborar con *U. S. News*.

En términos más amplios, necesitan repensar cómo conciben el mérito. Si las universidades van a formar a un tipo de líder mejor que el que padecemos hoy, tendrán que preguntarse qué clase de cualidades necesitan promover y cómo seleccionar en consecuencia. Una vez cambien los criterios de admisión, todo el sistema educativo cambiará. Queremos chicos y chicas fuertes, con autoconfianza e independencia de espíritu, con curiosidad y creatividad genuinas, y dispuestos a asumir riesgos y cometer errores. Una estudiante que trabajaba en el departamento de admisiones de Pomona me contó que los candidatos que más le gustaba entrevistar eran los interesantes que habían fracasado un poco en el instituto; pero no, me dijo, nunca consiguen entrar. Algunos han sugerido que se pida a los solicitantes un «currículum de fracasos» junto a su lista de logros. David Brooks ha señalado, a propósito del pensamiento grupal que tiene al sistema cautivo, que nuestras instituciones no premian «a los contestatarios intelectuales a los que les gusta lanzar bombas». Pues bien: es exactamente a esos a los que necesitamos premiar.

Las universidades harían bien en recordar que seleccionar a los estudiantes por puntuaciones GPA beneficia más al fiel lacayo que al pensador original. Lo mismo aplica a preferir la cantidad a la calidad, todos esos cursos AP, extracurriculares y demás. La excelencia requiere tanto decisión como la libertad de seguir las propias intuiciones, no una disposición para encajar en todos los compartimentos. Helen Vendler, profesora en Harvard y decana de los críticos de poesía norteamericanos, ha intentado recordar a su institución que los grandes artistas no suelen ser «líderes», o esa clase de personas que son (o quieren ser) buenos en todo, y yo diría lo mismo de los grandes científicos, los grandes pensadores, y los grandes en los demás campos. Cuando Yale se dispuso a reformar su sistema de admisiones en los años sesenta, trató de apartarse de los tipos sosos y predecibles de las escuelas preparatorias y dio en su lugar con algunas «mentes brillantes e incansables». Pero a estas alturas hemos desarrollado un tipo diferente de sosería. ¿Quién describiría hoy al estudiante típico de la Ivy League como intelectualmente incansable? ¿Quién diría incluso que son brillantes, aparte de unos pocos? No se trata de ser muy listo; olvídense de los sobresalientes bajos, hasta los que sacan sobresalientes son aburridos ahora. Necesitamos desesperadamente algunos sobresalientes altos, y si eso significa arriesgar con las admisiones y cometer algunos errores, que así sea.

La meritocracia se desarrolló en un mundo muy distinto, y su sistema educativo estaba diseñado para una economía muy diferente. La era posbélica estuvo presidida por enormes instituciones burocráticas repletas de mandos expertos en ciencias y ciencias sociales. Fue la era de la Ford Motor Company y de la Ford Foundation, de la NASA, el Pentágono y Bell Labs, y parecía que iba a durar para siempre. La idea de clasificar a todo el mundo en función de una única prueba y enseñarles a ocupar un hueco en la maquinaria social tenía muchísimo sentido. Los años tras la guerra fueron también la época de la Guerra Fría, un sistema global estático que recompensaba la gestión del *statu*

quo, un *statu quo* que también parecía eterno. Pero ahora hemos de enfrentarnos a un mundo económicamente fluido, políticamente inestable, cuajado de peligros y oportunidades impredecibles. Necesitamos cerebros de otro tipo.

No obstante, puede que los cambios deban ir más allá de reformar el proceso de admisiones en las universidades más selectas. Puede que eso solucione el problema de la mediocridad, pero no solucionará el problema más amplio, que atañe a la desigualdad. Las universidades privadas terminarán abriendo sus puertas a las clases bajas y medias, por la sencilla razón de que no pueden permitirse hacer otra cosa. Pero necesitamos replantear el modo en que organizamos el sistema al completo. El problema no es esta o aquella práctica en las admisiones; el problema es la propia Ivy League, la posición que se ha permitido ocupar a sus instituciones y a otras. Por más que digan que actúan por el bien común o que piensen hacerlo, siempre pondrán sus intereses por delante. Siempre serán las criaturas de los ricos. El acuerdo es estupendo para las universidades, cuyo patrimonio e influencia continúa creciendo, pero ¿es el deseo de Harvard de recibir donaciones de antiguos alumnos una razón suficiente para perpetuar el sistema de clases? Yo solía pensar que necesitábamos crear un mundo en el que cada niño tuviese la misma oportunidad de entrar en la Ivy League. He terminado comprendiendo que lo que realmente necesitamos es crear uno en el que no haya por qué ir a la Ivy League, o a ninguna universidad privada, para conseguir una educación de primer nivel.

La idea no es nueva. Es exactamente el compromiso que condujo el crecimiento de la educación superior pública en los años después de la guerra. Cuando Nelson Rockefeller, gobernador de Nueva York y uno de los aristócratas WASP, emprendió una vasta expansión del sistema universitario de su Estado, lo hizo, según dijo, porque pensaba que todo ciudadano merecía una educación que fuera tan buena como la que él había recibido en Dartmouth. California creó uno de los mejores sistemas del mundo, virtualmente una Ivy League de la Costa Oeste, basándose en la misma idea. Una educación pública, financiada con dinero público, al alcance de todos. Todo el mundo goza así del mismo tipo de experiencia que abre la mente y enriquece el alma que proporciona una educación en artes liberales. Reconocemos que una enseñanza primaria y secundaria gratuita y de calidad es un derecho humano. Necesitamos reconocer también —como hicimos una vez y hoy hacen muchos países— que lo mismo es cierto en el caso de la educación superior.

¿Qué pasó con aquel compromiso? Básicamente, decidimos que ya no queríamos tener que pagar por él. En vez de impuestos, préstamos para estudiantes. Para cuando comenzó la recesión, el gasto en la educación superior había caído a un tercio de lo ocurrido en 1980 en cuanto a su proporción en los presupuestos del Estado. Desde 2008 ha caído otro dieciocho por ciento en términos absolutos, más de un treinta en algunos grandes Estados. No es coincidencia que las tasas universitarias públicas hayan estado creciendo al ritmo del cinco por ciento durante el pasado decenio, más del doble que en las privadas (donde los costes reales de los estudiantes se han mantenido). Desde 1989, el gasto estatal en educación superior por dólar de ingreso personal —la parte, en otras palabras, que proviene de los ciudadanos— ha caído casi a la mitad. Durante

aproximadamente el mismo periodo, la parte de los ingresos de las universidades públicas que queda cubierta por las tasas universitarias —la parte que proviene de los estudiantes y sus familias— se ha más que duplicado. Si esas proporciones se hubiesen mantenido iguales —si nos hubiésemos mantenido fieles a nuestros principios— matricularse costaría menos de la mitad de lo que hoy cuesta, con todo lo que eso supone para la deuda de los estudiantes.

El sistema no es insostenible, como alguien apuntó recientemente: está siendo sostenido. Ya se oye hablar de la universidad-a-base-de-MOOC y de sacarse un título que salga por diez mil dólares. La educación superior pública sigue la senda de otros programas públicos: recortes en los fondos y después culparla del fracaso. Heredamos un país fuerte y floreciente, y en lugar de hacer nuestras inversiones —es decir, nuestros sacrificios— para mantenerlo, elegimos dejar que se seque y pasarles la factura a nuestros hijos. Si alguien quiere saber quién es el culpable de la deuda estudiantil, que se mire al espejo. Y si los padres se ven obligados a mantener a sus hijos después de que hayan pasado por la universidad, pensemos que por lo general solo es una forma de justicia compensatoria: la transferencia intergeneracional de riqueza que debió realizarse a través de los impuestos.

Si finalmente estamos dispuestos a crear una sociedad genuinamente justa, tendremos que hacer algo más que pagar por una educación superior gratuita y de primer nivel. Para que los chicos tengan las mismas oportunidades de ir a la universidad, necesitan tener las mismas oportunidades antes de ese momento. Cierta nivel de desigualdad es inevitable; siempre habrá gente que lo hará mejor que otra. El quid está en evitar que la desigualdad sea hereditaria. Eso no quiere decir que todos los chicos deban tener lo mismo; significa simplemente que todos han de tener lo suficiente. Por encima de todo, significa eliminar las desigualdades en la primaria y la secundaria. Sabemos lo que supondrá eso, la única reforma que casi ninguna autoridad quiere ver promulgada: igualar la dotación pública de fondos en todos los Estados de la nación. O aún mejor, dar a los niños de bajos ingresos *más*, para equilibrar las desigualdades en casa, como hacen en los países con los mejores sistemas educativos, como Finlandia, Canadá y Singapur. De un modo u otro entrañaría financiar el sistema educativo con fondos nacionales y no principalmente a través de impuestos locales. Lo primero es lo que hacen la mayoría de los países desarrollados. Lo segundo, por definición, es un modo de que los ricos perpetúen sus privilegios.

Todo esto, por supuesto, costará mucho dinero. Afortunadamente, Estados Unidos tiene mucho dinero; es solo que nos lo gastamos en lo que no debemos. «Estamos sin blanca», se escucha. No, no es cierto. Incluso calculado per cápita, seguimos siendo, con unas pocas pequeñas excepciones, el país más rico del mundo. Tenemos que domesticar el gorila de setecientos mil millones de dólares que gastamos en defensa, derrotar al lobby de las prisiones en los Estados, y recaudar mucho más dinero. Los impuestos a las empresas, en cuanto a su proporción sobre los ingresos federales, se han reducido a menos de la mitad de los existentes antes de los años ochenta. Si los empresarios quieren tener empleados mejor preparados, tendrán que ayudarnos al resto a pagar por ello. En

cuanto al famoso 1%, lo que sus beneficios suponen sobre el ingreso nacional, una proporción que se movió en torno al 10% entre 1953 y 1981, ha subido hasta el 23%. En una economía de dieciséis millones de millones de dólares, la diferencia representa una prima de más de dos millones de millones al año, unas cuatro veces el déficit federal. Hasta donde yo sé, ese dinero pertenece a la ciudadanía. Manipulando los sistemas legislativo y legal —es decir, comprándolo—, lo que han hecho los ricos es simplemente robarlo.

Pero el único tema no son los impuestos, y los superricos no son los únicos que se han beneficiado de nuestra desigualdad creciente. El primer percentil amasa más de lo que nunca amasó desde 1928, pero la parte que arrambla el diez por ciento superior ha crecido hasta niveles nunca vistos (o al menos desde 1913, cuando empezaron a hacerse estos cálculos), más del cincuenta por ciento. La cuestión es que el relato sobre «el 1%» resulta funcionar muy bien como eslogan para la clase media alta, el resto de la élite, esa gente que, por abrumadora mayoría, fue a universidades selectas y planea mandar allí a sus hijos cuando les toque; esa gente que queda exenta de toda crítica.

Que la educación pública, famélica, agonice, no solo les beneficia en cuanto a pagar pocos impuestos. Les ayuda también a amañar el sistema económico en favor de sus hijos. Elimina a la mayoría de los hijos de los demás como competencia y le irá mucho mejor a los tuyos. Ese es secretito obscuro del que nadie en la clase media alta, que ha desarrollado una suerte de pudor victoriano que ensalza su propia virtud, está dispuesto a hablar. Todos creemos, o decimos creer, en la movilidad social, pero también sabemos, en el corazón de nuestros corazones, que la movilidad social es un juego de suma cero. Por cada persona que asciende en la escala de los ingresos, alguien tiene que descender. El tipo de individuos que va a las universidades de élite, apunta Caitlin Flanagan, es lo suficientemente cultivado como para ser políticamente correcto, pero no lo suficiente como para «encontrar que la misma idea de una universidad de élite es objetable». Nos nos vanagloriamos de nuestras posturas progresistas en cuanto a la raza, el género y la sexualidad, pero permanecemos ciegos a la división social que más importa, que vigilamos celosamente, por ser la base de nuestro confort, del respeto por nosotros mismos, y de nuestra virtud misma: la clase.

A esto hemos llegado: la élite ha comprado su autoperpetuación al precio de la felicidad de sus hijos. Cuantos más aros tengan que atravesar esos niños, más costará pasar por ellos y menos familias podrán hacerlo. Pero cuantos más aros tengan que atravesar, más infelices serán. Todo lo que vimos en la primera parte de este libro —el pánico, el agotamiento, la sensación de vacío, la cobardía y el cinismo— y todo lo que hemos visto en la última —la idea de que nos va bien porque lo merecemos, la mediocridad, la incapacidad que acompaña a la segregación social, el espectacular fracaso del liderazgo— es el producto inevitable del intento de la élite de privilegiar a sus hijos en detrimento de los del resto. Es una especie de némesis, de castigo trágico. Crees que estás machacando a los hijos de los demás, pero también estás machacando a los tuyos.

La autodestrucción es un asunto muy serio. No tiene nada que ver con el «servicio a la

comunidad», que puede concebirse como la caridad que das a aquellos que antes has empobrecido. ¿Quieres ayudar a los menos afortunados? Quítate de su camino. En otras palabras, deja de esquilmar todos los recursos. La justicia social consiste en dar algo de lo que tienes para que otros tengan más. Esta es finalmente la cuestión que nos ocupa cuando hablamos de la educación superior en Estados Unidos. ¿Seguiremos siendo una sociedad en la que el ganador se lo lleva todo? ¿Seguiremos manteniendo artificialmente la escasez de recursos educativos, para después aterrorizar a nuestros hijos haciendo que compitan unos con otros por los espacios que quedan libres? ¿Vamos a insistir en despilfarrar la parte del león de nuestro capital humano colectivo en vez de movilizar el talento de todo el mundo por el bien común? ¿Estamos evolucionando de república a sociedad de clanes, un país en el que cada familia se parapeta tras sus muros mientras el espacio común se convierte en ruinas?

En *Jude el Oscuro*, Thomas Hardy escribió la historia de un pobre y brillante chico que trabaja como artesano y a quien se le niega la oportunidad de progresar en la vida cuando se le cierra el acceso a una universidad de élite. Años después, otro niño aparece en la puerta de su casa; tal vez el suyo, tal vez el de otro. ¿Le dejará entrar? Esto es lo que finalmente decide:

La miserable cuestión del parentesco, ¿qué es, después de todo? ¿Qué importa, cuando uno se detiene a pensarlo, si ese hijo es de tu sangre o no lo es? Todos los pequeños de nuestro tiempo son colectivamente los hijos del tiempo, y merecen nuestro general cuidado.

Si queremos crear una sociedad decente, una sociedad justa, una sociedad lúcida y próspera, una sociedad en la que los chicos puedan aprender por el amor de aprender y en la que la gente trabaje por amor al trabajo, entonces eso es lo que tenemos que creer. No tenemos que amar a nuestros vecinos como a nosotros mismos, pero sí necesitamos amar a los hijos de nuestros vecinos como si fueran los nuestros. Ya hemos probado con la meritocracia. Ahora es momento de probar con la democracia.

[1] El autor se refiere a la que dio lugar al segundo mandato de Obama, en 2012 (N. del t.).

[2] Se trata de un infausto video en el que Romney afirmaba que el 47% de los norteamericanos votarían al presidente Obama en cualquier caso, porque dependían del Estado y no pagaban impuestos, añadiendo que no podía dirigirse a ellos porque nunca podría convencerles de que fueran responsables y se hicieran cargo de sus propias vidas (N. del t.).

AGRADECIMIENTOS

Este libro es un verdadero esfuerzo colectivo. Para agradecer a todos los que me han ayudado con este proyecto, desde antes incluso de que fuera un proyecto, necesitaría enumerar a todos los que me escribieron en respuesta a alguno de mis artículos, a quienes me plantearon preguntas en eventos en el campus o asistieron conmigo a clase, por no mencionar a todos aquellos a los que enseñé como profesor. Espero que el libro en sí sea una forma de dar las gracias.

El mayor de mis agradecimientos va para muchos de mis antiguos alumnos que han compartido sus opiniones y experiencias durante años, especialmente Laura Zax, Ed Goode, Su Ching Teh, Nikki Greenwood, Alex Milsom, Matt Strother, Joanna Neborsky, Krista Deitemeyer, Aaron Thier, Chiara Scully, Amy Fish, Nicole Allan, Mariangela Crema, Alex Schwartz, Rachel Mannheimer, David Gorin, Curt Ellis, Molly Worthen, Kate Riley, Blake Charlton, Emma Vawter, Adrian Quinlan, Benita Singh, Maria Richardson, Jasper Sherman-Presser, John McEachin, Presca Ahn, David Busis, Jinan Joudeh, Al Kegel, Maria Spiegel, Chrissie Schmidt, Catherine Killingsworth y Sabrina Silver. Gracias también a Matt, Helen Rittlemeyer y Ben Orlin por dejarme citar sus ensayos no publicados.

Gracias de corazón a los amigos y antiguos colegas con quienes estuve dando vueltas a estos asuntos, especialmente Blakey Vermeule, Sarah Mahurin, Ravit Reichman, Wes Davis, Pericles Lewis, Barry McCrea, Priscilla Gilman, Kimberly Jannarone, y Donald Brown. Entre las otras personas que me ofrecieron valiosos diálogos están Tammy Kim, Rob Reich, Mark Edmundson, Lloyd Thacker, Lara Galinsky, Gloria Kveskin, Becko Copenhaver, Kathy Kirshenbaum, Amy Whitaker, Caroline Kahn, Peter Chemery, Jonathan Weiler, Daniel Schwartz, Frances Bronet, William Treseder, Ronald Newburgh, Josipa Roksa, Dan Chazan, Stephen Bergman, Yong Zhao, Herman D'Hooze y Michael Koehn.

En cuanto a quienes contribuyeron en labores investigadoras, gracias a Terri Lobdell, James Axtell, Roger Geiger, Gurumurthy Neelakantan, D. Parthasarathy, Sean F. Reardon, Dorothe J. Bach, Chris Miller, Gong Szeto y al simpático Andrew Delbanco.

Quiero agradecer especialmente a las personas que han hecho posible mi presencia en el campus y otros foros, entre ellas Lily Janiak en el St. Anthony Hall de Yale; Lois Beckett y Elsa Kim en el comité de estudiantes del Harvard Humanities Center; Jefferson Cowie en Cornell; el coronel Scott Krawczyk, Karin Roffman y Elizabeth

Samet en West Point; Blakey Vermeule y Jennifer Summit en Stanford; Julius Taranto en la Pomona College Student Union; Peter Upham en la Association of Boarding Schools; los estudiantes del McCoy Center for Ethics in Society en Stanford; George Karnezis en Portland State; Douglass Sullivan-González en el Honors College de la Universidad de Mississippi; Mary Collins en Central Connecticut; David McGlynn y Timothy Spurgin en Lawrence; Logan Spangler en la Business Ethics Society de la Universidad de Virginia; Bryan Garsten en Yale-NUS; Marc DeWitt en el Y Syndicate; David Schiller y Jessica Levenstein en Horace Mann; Saahil Abhijit Desai en Associated Students de Pomona College; Gayle Greene en Scripps; Larry y Claudia Allums en el Dallas Institute of Humanities and Culture; así como otros colegas y miembros del staff de estas instituciones. Gracias especialmente a Audrey Bilger y a los muchos otros miembros de Claremont McKenna, donde finalicé este manuscrito, y con quienes tuve conversaciones muy enriquecedoras, durante una residencia el último otoño.

Un incommensurable «gracias» para Robert Wilson de *American Scholar*, que ofreció cobijo a un pequeño ensayo mío, bastante malhumorado, luego de que quedase huérfano por el rechazo de una publicación muy lustrosa, y que ha continuado publicando mis pensamientos sobre este asunto desde entonces. Gracias también a John Palattella en *Nation* y a Evan Goldstein en *Chronicle of Higher Education* por ofrecerme oportunidades adicionales para dar rienda suelta a mi descontento con el estado de la universidad en los Estados Unidos. Gracias a mi editora, Alessandra Bastagli, y al equipo de Free Press, a Alex Jacobs, Tyler Allen y el resto de los miembros de Cheney Literary, y por encima de todos, a mi caballero de brillante armadura y agente extraordinario, Elyse Cheney, sin la que estaría tirado en la calle con un cartel que diría «se dan clases por un dólar».

Por su perspicacia, su sabiduría, su paciencia y su torcido sentido del humor, mi más profunda gratitud es para mi mujer, Aleeza Jill Nussbaum: en la conversación y en la vida, una verdadera compañera.

En último lugar, gracias a todos los que me han dado su permiso para citar correos electrónicos u opiniones a condición de mantenerles en el anonimato. Se han cambiado algunos detalles para proteger sus identidades. Algunos errores tipográficos han sido sigilosamente corregidos y ciertos materiales se redactaron evitando rodeos, pero en ningún caso se alteraron los sentidos.



WILLIAM DERESIEWICZ fue profesor de Lengua en Yale durante diez años y profesor asociado en Columbia cinco años (la universidad en la que cursó sus estudios). Su ensayo «Las desventajas de una educación de élite» ha recibido más de un millón de visitas online. Conferenciante habitual en campus universitarios, también es un prominente crítico cultural cuyo trabajo ha aparecido en *New York Times*, *Atlantic*, *Nation* y *New Republic*, y en muchas otras publicaciones. Es también autor de *A Jane Austen Education: How Six Novels Taught Me About Love, Friendship, and the Things That Really Matter* [*Una educación con Jane Austen. Cómo seis novelas me enseñaron lo que eran el amor, la amistad y las cosas que de verdad importan*].

Para los recursos adicionales sobre el tema tratado en este libro (videos y otras lecturas) y para las fuentes de las citas de este texto, acceda a: <http://www.billderesiewicz.com/books/excellent-sheep>

DEBBIE NEWMAN Y BEN WOOLGAR (ED.)

A FAVOR Y EN CONTRA

EL LIBRO DEL DEBATE



Cómo consolidar y defender el propio punto de vista
en los temas más controvertidos del debate actual

RIALP

A favor y en contra

Newman, Debbie

9788432150043

316 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

A favor y en contra. El libro del debate es una guía indispensable para disputar sobre 134 temas controvertidos, de actualidad y de interés general. Sus 19 ediciones en todo el ámbito angloparlante lo consolida como el libro más usado en el arte del debate. En constante actualización, esta edición recoge asuntos como el derecho a poseer armas nucleares, el rescate de empresas en quiebra, la protección de las lenguas indígenas y la tortura a presuntos terroristas. Cada tema concede la misma extensión a las dos partes en liza, siguiendo un formato de doble columna que permite compararlas fácilmente. Se añade en cada caso una lista de asuntos relacionados, y posibles puntos de partida. El libro proporciona al lector los consejos más frecuentes sobre la técnica del debate, sus reglas y su estructura, y le ofrece recomendaciones para defender el propio punto de vista y convencer con éxito. Es una lectura recomendada para interlocutores de cualquier nivel.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Pierre-Hervé Grosjean

AMAR

PERO AHORA
EN SERIO...

IDEAS JÓVENES
PARA GENTE JOVEN

RIALP

Amar, pero ahora en serio

Glosjean, Pierre-Hervé

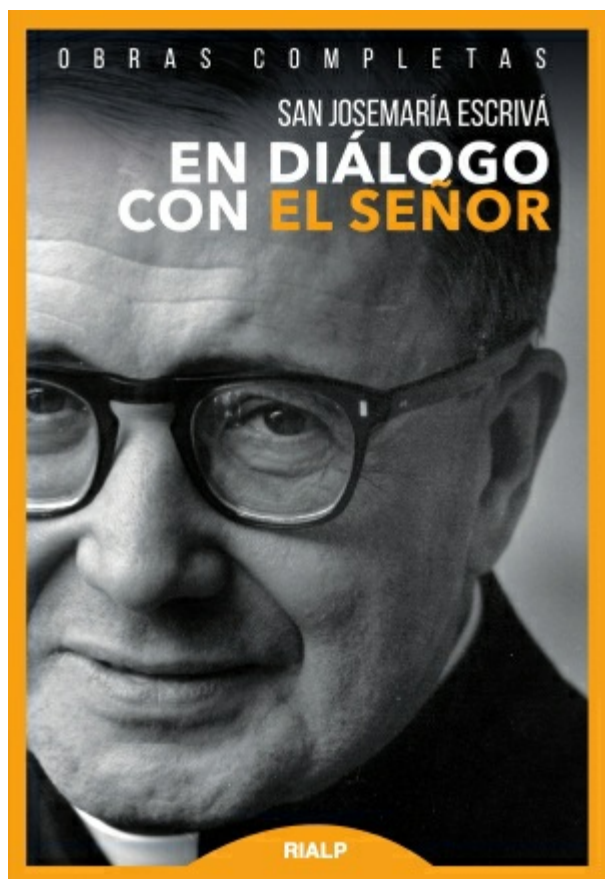
9788432145193

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los jóvenes parecen saturados de tanto consejo técnico sobre sexualidad. Muchos saben todo, lo han visto todo, incluso lo han probado todo, pero esperan a que alguien se atreva a proponerles un ideal capaz de saciar realmente esa sed. En el fondo, piden a gritos, que alguien les ayude a construir un amor verdadero, aunque sea exigente y costoso. El autor se reúne con jóvenes desde hace años, los escucha y los conoce bien. Ha recogido aquí lo mejor de su experiencia, para responder a sus preguntas. No es este libro una clase de moral, ni un código de conducta. Solo busca transmitir a los jóvenes unas convicciones que les ayuden a crecer y les preparen para amar.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



En diálogo con el Señor

Escrivá de Balaguer, Josemaría

9788432148620

512 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Este volumen de las obras completas, primero de la serie Textos de la predicación oral, recoge el texto de veinticinco predicaciones de san Josemaría entre 1954 y 1975. Dirigidas en su momento a miembros del Opus Dei, sus palabras son ahora publicadas por primera vez para un público general, en el contexto de sus obras completas, para que "muchas otras personas —además de los fieles del Opus Dei— descubran una ayuda para tratar a Dios con confianza y afecto filial". Su título "manifiesta bien el contenido y finalidad de esta catequesis: ayudar a hacer oración personal", en palabras de Javier Echevarría. El estudio crítico-histórico ha sido llevado a cabo por Luis Cano, secretario del Instituto Histórico San Josemaría Escrivá de Balaguer y profesor de Historia de la Iglesia en el Istituto di Science Religiose all'Apollinare (Roma) y Francesc Castells i Puig, licenciado en Historia y doctor en Filosofía, y miembro del mismo Instituto.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

San Josemaría Escrivá de Balaguer

Amar al mundo apasionadamente

Con un Prólogo de Mons. Javier Echevarría
y un Análisis del Prof. Pedro Rodríguez



RIALP

Amar al mundo apasionadamente

Escrivá de Balaguer, Josemaría

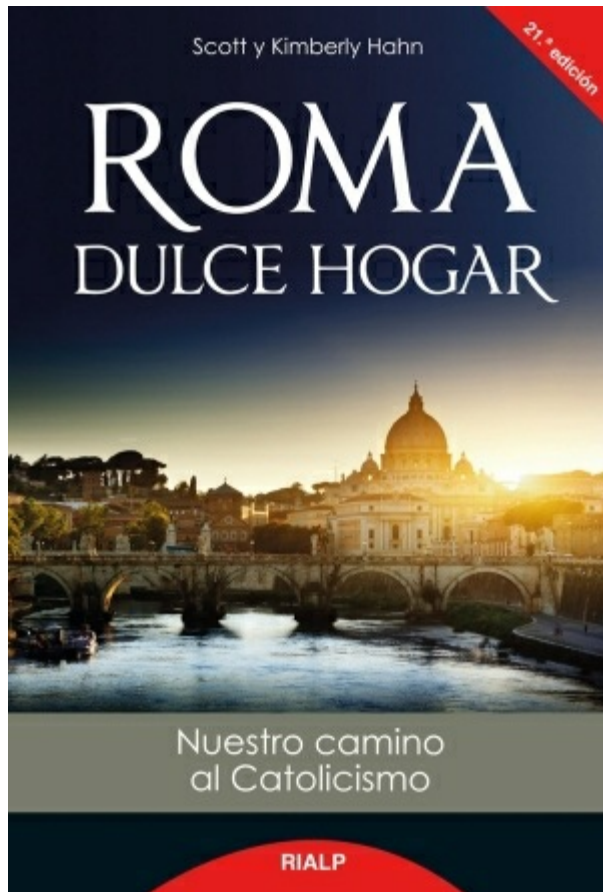
9788432141812

80 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Este libro es una edición especial de la célebre homilía predicada por San Josemaría Escrivá en el Campus de la Universidad de Navarra, en 1967. Se ha preparado con ocasión del 40º aniversario del día en que la pronunció. En esta edición, la homilía va precedida de un Prólogo de Mons. Javier Echevarría, Prelado del Opus Dei, y acompañada de un análisis del Prof. Pedro Rodríguez, que constituye una guía para su lectura actual. "El Fundador del Opus Dei preparó esa homilía con mucho interés (...), deseoso de llegar al corazón y a la mente de los que iban a escucharle en Pamplona. Ese texto, plenamente embebido de las enseñanzas del Concilio Vaticano II y del espíritu del Opus Dei, fue considerado por muchos comentaristas como la carta magna de los laicos (...). Esta homilía de San Josemaría no sólo conserva su frescura y fuerza originales, sino que se muestra más actual que nunca." (del Prólogo de Mons. Javier Echevarría). Desde 1968 se incluye este texto en Conversaciones con Mons. Escrivá de Balaguer.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Roma, dulce hogar

Hahn, Scot

9788432150098

200 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Scott y Kimberly Hahn -un matrimonio norteamericano- ofrecen el testimonio cálido, alegre y realista de su conversión al catolicismo. Formados en la Iglesia presbiteriana, inician una peregrinación espiritual que transforma toda su vida; es un camino de búsqueda de la verdad y adhesión a la voluntad divina, que culminó en la inmensa alegría de ser recibidos en la Iglesia católica. Desde entonces, los Hahn ofrecen charlas por todo su país y graban cintas que se difunden por el mundo entero. Miles de personas han podido así conocer tanto su experiencia, como las verdades y la belleza de la fe católica. Éste es el relato de su historia, y atrae al lector desde el comienzo. Es una motivadora invitación a tomarse más en serio la fe, a vivirla de forma más plena, y a compartirla con los demás. La edición original en inglés se ha traducido a otras muchas lenguas, como el francés, el italiano, el alemán o el chino.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

PORTADA INTERIOR	2
CRÉDITOS	3
DEDICATORIA	4
ÍNDICE	5
INTRODUCCIÓN	6
PRIMERA PARTE. EL REBAÑO	9
1. LOS ESTUDIANTES	10
2. LA HISTORIA	23
3. EL ENTRENAMIENTO	33
4. LAS INSTITUCIONES	45
SEGUNDA PARTE. UNO MISMO	55
5. ¿PARA QUÉ SIRVE LA UNIVERSIDAD?	56
6. INVENTARTE TU VIDA	64
7. LIDERAZGO	90
TERCERA PARTE. ESCUELAS	101
8. GRANDES LIBROS	102
9. GUÍAS ESPIRITUALES	117
10. SU GUÍA PARA LOS RANKINGS	129
CUARTA PARTE. SOCIEDAD	136
11. BIENVENIDO AL CLUB	137
12. LA AUTODESTRUCCIÓN DE LA MERITOCRACIA HEREDITARIA	149
AGRADECIMIENTOS	161
SOBRE EL AUTOR	163