El conflicto de las facultades

Sobre la universidad y el sentido de las humanidades

Miguel Giusti (Ed.)



ANTHROPOS

FONDO EDITORIAL
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

EL CONFLICTO DE LAS FACULTADES

AUTORES, TEXTOS Y TEMAS

F I L O S O F Í A

108

grupo editorial
siglo veintiuno

siglo xxi editores, méxico
CERRO DEL AGUA 248, ROMERO DE TERREROS, 04310 CIUDAD DE MÉXICO
www.sigloxxieditores.com.mx

siglo xxi editores, argentina
GUATEMALA 4824, C1425BUP, BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

anthropos editorial
LEPANT 241-243, 08013 BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

Miguel Giusti (Ed.)

EL CONFLICTO DE LAS FACULTADES

Sobre la universidad y el sentido de las humanidades

Luis Andrade Ciudad
Adriana Añi Montoya
Roberto R. Aramayo
Marcial Blondet
Reinhard Brandt
Manuel Burga
Robin Celikates
Francisco Cortés Rodas
Alice Crary
Dante Dávila Morey
José de la Puente Brunke
Julio del Valle
Rachel Elior
Eva Natalia Fernández
Adhemir Flores Moreno
Alberto Gago
Carlos Garatea G.
Miguel García-Baró
Miguel Giusti
Estrella Guerra Caminiti
Claudio Gutiérrez
Carlos Hoevel
Franklin Ibáñez
Eduardo Ísmodes
Fabiola León-Velarde
Salomón Lerner Febres
Gustavo Leyva
Mercedes López
Miriam M.S. Madureira
José Luis Obregón Cabrera
Lisímaco Parra
Antonio Pérez Valerga
Felipe Portocarrero Suárez
Sofia Quiroz
Rosemary Rizo-Patrón de Lerner
Miguel Rodríguez Mondoñedo
Carlos Ruiz-Schneider
Enzo Solari
Thomas Alexander Szlezák
Fidel Tubino
Bernhard Uhde
João J. Vila-Chã, S.J.
Diego Carlos Zanella
Virginia Zavala

FONDO EDITORIAL
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ANTHROPOS

EL CONFLICTO de las facultades : Sobre la universidad y el sentido de las humanidades / Miguel Giusti, editor. — Barcelona : Anthropos Editorial ; Lima (Perú) : Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2019
430 p. ; 24 cm. (Autores, Textos y Temas. Filosofía ; 108)

Bibliografías
ISBN PUCP: 978-612-317-461-3
ISBN Anthropos: 978-84-17556-15-0

1. Filosofía y teoría de la educación : Finalidad moral y social de la educación
2. Filosofía social y política 3. Humanidades 4. Enseñanza superior: Universidad
I. Giusti, Miguel, ed. II. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial (Lima)
III. Colección

Primera edición: marzo de 2019

© Miguel Giusti y otros, 2019
© Anthropos Editorial. Nariño, S.L., 2019
Edita: Anthropos Editorial. Barcelona
www.anthropos-editorial.com
En coedición con la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial
Avenida Universitaria 1801, San Miguel, Lima
ISBN (Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial): 978-612-317-461-3
ISBN (Anthropos Editorial): 978-84-17556-15-0
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº 2019-03734
Registro del Proyecto Editorial: 31501361900285
Diseño de cubierta: Javier Delgado Serrano
Imagen de portada: Jorge Eduardo Eielson, *Rotor VI*, 1977
Diseño, realización y coordinación: Anthropos Editorial
(Nariño, S.L.), Barcelona. Tel.: (+34) 936 972 296

Tiraje: 500 ejemplares
Primera edición: marzo de 2019

Impreso en Aleph Impresiones S.R.L.
Jr. Risso 580, Lince. Lima - Perú

Impreso en Perú - *Printed in Peru*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de los editores.

INTRODUCCIÓN

En muchas partes del mundo se vienen sintiendo los efectos de una cultura tecnocrática, tanto en la organización de la vida social como de la vida universitaria, que considera superflua la formación en filosofía y en humanidades. Con cada vez más frecuencia se suspenden cursos y carreras universitarias humanísticas en la educación universitaria y se privilegia una instrucción profesionalizante que se ajusta a los requerimientos inmediatos del mercado. Ello va acompañado del sometimiento de la entera actividad académica a parámetros cuantitativos de medición propios del mundo empresarial y a una campaña febril de vigilancia de su cumplimiento. Naturalmente, esta evolución no es casual. Es más bien el reflejo de una tendencia pragmática y mercantil que permea progresivamente todas las prácticas e instituciones de la sociedad y que logra evitar además, de manera sorprendente, someter a discusión los fundamentos o los valores sobre los que levanta sus pretensiones hegemónicas.

Los peligros que corren la formación humanística y universitaria son hoy muy serios, pero no del todo nuevos. Ya en el año 1798, Immanuel Kant publicó un libro titulado *El conflicto de las facultades* (*Der Streit der Fakultäten*), en el que advertía seriamente acerca de las amenazas que se cernían sobre la filosofía y las humanidades (la entonces llamada «facultad inferior») debido a los dos motivos sugeridos anteriormente: a la tendencia tecnocrática y profesionalizante de la educación superior y a la injerencia de una clase burocrática en la gestión de la vida universitaria. Ambas cosas, pensaba Kant, atentan contra la autonomía de la investigación académica y contra el principal valor de la universidad, que es la búsqueda de la verdad.

Como se sabe, en los años inmediatamente anteriores a la publicación de su libro, el propio Kant se había visto afectado personalmente por la censura, tanto en su trabajo editorial como en su práctica docente. Por ese motivo, su ensayo sobre *El conflicto de las facultades* tiene un carácter reivindicativo y programático. Las «facultades» a las que allí se hace alusión son cuatro: las tres facultades llamadas entonces «superiores» —a saber: teología, derecho y medicina—; y la facultad «inferior», que Kant llama «facultad de filosofía», pero que es, en realidad, una facultad de humanidades. Esa diferenciación entre facultades superiores y facultad inferior no debería parecernos extraña, ni menos anticuada, porque lo que así se está expresando es que hay una facultad de estudios humanísticos básicos por la que deben pasar todos los estudiantes, antes de ingresar a las facultades superiores que tienen un carácter profesionalizante. Por su misma naturaleza, pues, las facultades «superiores» están obligadas a ajustarse a criterios de funcionalidad laboral y de administra-

ción pública, mientras que la facultad «inferior» debe velar por la libertad de la investigación y la autonomía del saber. El cultivo de las humanidades es indispensable para impedir que la instrumentalización del conocimiento tergiverse el ideal de la libre búsqueda de la verdad que la universidad debe preservar.

Lo más interesante del caso, para nosotros, es que Kant sostiene ya en su escrito que, para conseguir la anhelada profesionalización del saber en las universidades, se está creando una clase de burócratas de la educación superior que puede resultar peligrosa y contraproducente. En efecto, dado que de lo que se trata es de regular y uniformizar la formación de los futuros profesionales, lo que hace, en su caso, el gobierno es contratar a un conjunto de funcionarios a los que encarga la supervisión de la educación superior. Kant los llama, literalmente, con lúcida elocuencia, «negociantes del conocimiento (*Geschäftsleute der Gelehrsamkeit*)» (p. 63),[1] queriendo recalcar así que se trata de funcionarios que se ganan la vida cumpliendo las funciones indicadas de reglamentar el estudio de las disciplinas a fin de que respondan a los requerimientos sociales o pedagógicos del momento, es decir, que hacen de ello un o su *negocio*. El tono despectivo de la expresión tiene que ver, por supuesto, con el hecho de que fueron precisamente esos funcionarios los que censuraron en su momento la obra de Kant y le pusieron obstáculos para la docencia, pero ello no aminora en nada la lucidez de lo que se describe. El problema principal reside, en efecto, como afirma nuestro autor, en que se trata de funcionarios que fueron formados en la universidad en alguna carrera («aunque acaso hayan olvidado mucho de ella, al menos en lo que concierne a la teoría», p. 62), pero que ahora han obtenido un cargo público y «actúan como instrumentos del gobierno y en provecho propio (no precisamente en aras de las ciencias)» (p. 62). Se produce así el contrasentido de que esta clase de funcionarios, desactualizados en sus conocimientos y alejados de los avances de la investigación, habiendo obtenido atribuciones administrativas de parte del gobierno o de las corporaciones internacionales, pretenden reglamentar el desenvolvimiento de la universidad o la actividad de los académicos, que son quienes mantienen vivo, con su trabajo, el progreso del conocimiento. «Sobre los profesores [sostiene enfáticamente Kant] deberían juzgar solo los profesores» (p. 61).

No hace falta abundar en la materia, porque con lo dicho debe quedar ya claro por qué el texto de Kant posee una enorme relevancia en la actualidad. Fue premonitorio en su momento y hoy es un insumo indispensable para pensar en el futuro de la universidad y en el sentido de las humanidades. Lo ha sido también para el Centro de Estudios Filosóficos (CEF) y el Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), al tomar la decisión de organizar un congreso internacional dedicado precisamente al tema: «El Conflicto de las Facultades: sobre la Universidad y el Sentido de las Humanidades» en el mes de septiembre del año 2017, en el marco de las celebraciones del centenario de la PUCP. El título del libro de Kant nos sirvió, pues, de marco conceptual y de estímulo para reflexionar sobre las razones que están conduciendo a una crisis de las humanidades en la formación universitaria contemporánea y para debatir sobre los modelos de verdad y de sociedad que subyacen a este proceso.

---

1. Las citas de *El conflicto de las facultades* incluidas en la introducción siguen, con modificaciones, la traducción de Roberto R. Aramayo (Madrid: Alianza Editorial, 2003).

Participaron en el congreso más de cien filósofos y pensadores provenientes de catorce países, muchos de los cuales fueron invitados por su reconocido prestigio y por la originalidad de sus voces en esta controversia. Presentamos en este libro una selección de aquellas contribuciones, reelaboradas para efectos de su publicación y agrupadas en seis ejes temáticos: 1) actualidad de *El conflicto de las facultades* de Kant; 2) filosofía y humanidades; 3) las ciencias y las humanidades en la formación universitaria; 4) la universidad y las humanidades frente a la cultura del mercado; 5) las humanidades en perspectiva crítica y 6) el sentido de las humanidades en la concepción de la universidad.

El libro, al igual que el evento, lleva el sello gráfico de una obra de Jorge Eduardo Eielson, un genial y multifacético artista peruano que se inspira en los colores terrenales de nuestros desiertos y que, nos pareció, posee una fuerza expresiva, tensional, que sintonizaba bien con los propósitos del encuentro y la publicación. Agradecemos a la Fundación Eielson por habernos permitido el uso de la imagen y a la diseñadora Gisella Scheuch por haber logrado crear una línea gráfica sugerente y armoniosa.

Para hacer posible el congreso y la publicación del libro, ha hecho falta el apoyo de muchas personas y de muchas autoridades, no solo del Centro de Estudios Filosóficos y del Departamento de Humanidades sino de toda la universidad. Expreso aquí mi agradecimiento a todas las personas —autoridades, profesores, alumnos y colaboradores— que han participado generosa y silenciosamente en esta obra conjunta, en particular a los profesores que me acompañaron en la comisión organizadora del evento: Marco Curatola, Julio del Valle y Cecilia Esparza, así como a Bárbara Bettocchi y Eliana Mera, asistentes del CEF que tuvieron a su cargo la ejecución del trabajo logístico. Un reconocimiento especial va dirigido a Rodrigo Ferradas y Alexandra Alván, diligentes editores del volumen y traductores de varios de los ensayos.

Como habrá de comprobarse en la lectura del presente libro, el que haya un conflicto entre las facultades de una universidad no es siempre, ni necesariamente, algo negativo. En tiempos de Kant, se solía decir que la facultad de filosofía o de humanidades debía ser «sierva», «*ancilla*», de las facultades superiores, en particular de la de teología. Kant interpreta la metáfora con cierta ironía y se atreve a invertirla cambiándole simplemente la perspectiva. El rol de una sierva, nos dice, puede verse no solo como el de quien va detrás de su señora sosteniéndole el traje, sino también como el de quien va por delante, llevando una antorcha en la mano e indicándole el camino por el que debe dirigirse. Anuncia así indirecta y metafóricamente el papel que deberían jugar las humanidades en una universidad. También la hoy ya centenaria Pontificia Universidad Católica del Perú —por cierto, como varias otras universidades del mundo— ha hecho suya esa inspiración al decidirse por un emblema institucional que conjugue las imágenes de la luz y la verdad y que prometa, como en nuestro caso, hacer *brillar la luz en las tinieblas*.

MIGUEL GIUSTI
Editor

I

ACTUALIDAD DE *EL CONFLICTO DE LAS FACULTADES* DE KANT

LAS HUMANIDADES Y EL PENSAR POR CUENTA PROPIA: EL PAPEL DE LA FILOSOFÍA SEGÚN KANT EN *EL CONFLICTO DE LAS FACULTADES*

Roberto R. Aramayo
Instituto de Filosofía del CSIC, Madrid, España

> Según pensaba y afirmaba Settembrini, el mundo entraña la lucha entre dos principios: el poder y el derecho, la tiranía y la libertad, la superstición y el conocimiento, el principio de conservación y el progreso. No cabía duda alguna sobre cuál de esas dos fuerzas en pugna terminaría por alcanzar la victoria: la Ilustración.
>
> THOMAS MANN, *La montaña mágica*

> El conjunto de las facultades superiores (ala derecha del parlamento de la ciencia) defiende los estatutos del gobierno, pero debe haber también un partido opositor (el ala izquierda), cuyos escaños corresponden a la facultad de filosofía.
>
> IMMANUEL KANT, *El conflicto de las facultades*

> Para Kant toda la filosofía está inextricablemente vinculada con esa cuestión fundamental que conmovió tan honda y apasionadamente al siglo XVIII: la cuestión de los imperecederos, inmutables e inalienables derechos del ser humano
>
> ERNST CASSIRER, *El concepto de filosofía como problema de la filosofía*

1. **La montaña mágica de Davos**

Les propongo que, para comenzar, nos traslademos a Davos, pero no a través del espacio, porque nos queda un poco lejos desde nuestra ubicación actual, sino a través del tiempo y con ayuda de nuestra memoria e imaginación. Davos es una localidad suiza enclavada en los Alpes, cuyo nombre se ve hoy en día indisolublemente asociado con el Foro Económico Internacional. Cuando uno piensa en Davos, a la vista de las noticias que nos brindan los diferentes medios de comunicación, se tiende a visualizar esa estación deportiva exclusivamente como un lugar donde se reúnen los mandamases de las finanzas para planificar la economía mundial y, por lo tanto, para escribir el guión de nuestro futuro a medio plazo. Sin embargo, Davos también es un lugar cargado de simbolismo para el tema que nos reúne aquí, es decir, para las humanidades en general y la filosofía en particular, pues en Davos es donde concibió Thomas Mann *La montaña mágica* en 1912, cuando acompañó a su mujer al entonces balneario para una estancia terapéutica, tal como hará el personaje de su novela Hans Castorp al visitar a su primo Joachim.

Cinco años después de que se publicara *La montaña mágica* —que apareció en 1924—, es decir, en el año 1929, una fecha que todos asociamos con el hundimiento de Wall Street y la brutal recesión económica que produjo esa quiebra financiera del capitalismo especulativo, también tuvo lugar en Davos un legendario debate filosófico entre Cassirer y Heidegger. En él, los dos egregios representantes de la Escuela de Marburgo confrontaron sus antagónicas interpretaciones del kantismo. Ernst Cassirer, el filósofo judío que sería rector en la Universidad de Hamburgo entre 1929 y 1933, confrontó su interpretación de Kant y, por ende, su propio modo de pensar con Martin Heidegger, quien a partir de 1933 sería rector de la Universidad de Friburgo por su explícita simpatía con el nazismo.

No sé si lo han hecho alguna vez, pero resulta francamente curioso consultar las entradas de *Wikipedia* en varios idiomas. Buscando «Davos» en las versiones inglesa e italiana, solo encontraremos referencias de una estación deportiva donde se reúnen sistemáticamente los líderes mundiales para delinear nuestro rumbo económico, sin mención alguna de sus hitos culturales. La versión alemana se refiere a la novela de Thomas Mann en el epígrafe cultural, en tanto que la española dedica un apartado de curiosidades a mencionar, no solo *La montaña mágica*, sino también el debate de Cassirer con Heidegger. Por último, la versión francesa documenta todos los cursos celebrados allí desde 1928 a 1931, año en que se ven interrumpidos por la recesión económica. Al curso de 1929 asistieron como estudiantes nada menos que Rudolf Carnap, Norbert Elias, Karl Manheim, Emmanuel Levinas o Leo Strauss, entre otros.

Como decía, resulta ilustrativo comprobar las diversas referencias que uno u otro idioma selecciona para una y la misma entrada. En el caso que nos ocupa, el francés gana por goleada en lo tocante a la vertiente filosófica, muy probablemente por el trabajo que Pierre Aubenque dedicó al coloquio de 1929 y que yo mismo he rentabilizado en mi edición castellana de aquel debate, publicada con el título de *Cassirer y su Neo-Ilustración*. Pero este primer dato nos pone sobre aviso en lo que atañe a todo un signo de los tiempos. Allí donde comparece la economía, suelen desaparecer las humanidades, que se ven automáticamente relegadas a un segundo plano, quedando difuminadas por ese nuevo y omnipresente credo religioso que denominamos «economía» y quizá fuera más exacto denominar *teonomía*, por el carácter cuasi divino del que suelen revestirse sus indiscutibles preceptos. Cuando se pronuncia esa palabra mágica, se ahuyenta como por ensalmo cuanto tenga que ver con la reflexión y el espíritu crítico, cual si se tratara del agua y el aceite.

Los decretos del Fondo Monetario Internacional o cualesquiera otras instancias de altos vuelos financieros aniquilan cualquier crítica potencial. Esto es así porque se diría que las exigencias económicas no pueden discutirse y solo consienten ser acatadas al margen de las consecuencias que tengan para sus presuntos beneficiarios. De este modo, se pierde de vista que la economía no debería ser entendida como un fin, sino como un mero instrumento para regular las actividades comerciales o rentabilizar mejor los recursos públicos en beneficio de la ciudadanía.

Un cronista del coloquio filosófico lo vinculó con la novela de Thomas Mann. Kurt Reiler, quien por otra parte gustaba de acompañar a Heidegger en sus excursiones alpinas, publicó en un periódico local una crónica con unas claves que por aquel entonces poblaban el imaginario colectivo del público lector. Sin ir más lejos, el propio Heidegger había leído *La montaña mágica* en Marburgo, durante sus visi-

tas a la buhardilla de Hannah Arendt al comienzo del idilio entre ambos, cuando el profesor tenía treintaicinco años y su alumna tan solo contaba con diecisiete. Aunque la novela se publicó a finales de 1924, sus mil páginas fueron tejiéndose muy lentamente, ya que los primeros capítulos fueron escritos entre julio de 1913 y el comienzo de la Gran Guerra, circunstancia por la cual Mann solo retomó su redacción en abril de 1919, escribiéndola por tanto durante los primeros años de la República de Weimar. En su parte central, asistimos a unos acalorados debates entre dos de sus personajes, el humanista italiano Settembrini y el jesuita Naphta. Según señala Rüdiger Safranski en su biografía de Heidegger, ambos personajes literarios encarnaban las controversias intelectuales en boga durante aquella convulsa época, en la que los europeos estaban despidiéndose del mundo de ayer descrito por Stephan Zweig y cundía una gran expectación con respeto a lo que pudieran deparar los nuevos tiempos, toda vez que la Gran Guerra había transformado los núcleos de poder tradicionales y modificado el clima intelectual.

El elocuente Ludovico Settembrini es un abanderado de la Ilustración, liberal y anticlerical, mientras que su antagonista es muy devoto de las tradiciones, defensor de la inquisición y extremadamente adverso a todo cuanto significó el Renacimiento. Es cierto que menudean los matices y que ambos personajes no admiten verse como simplificaciones maniqueas, pero esa licencia expositiva permite subrayar los contrastes y decantar sus posiciones desde un punto de vista emblemático. Los dos primos que conocemos desde las primeras páginas del relato asisten fascinados a las discusiones entre ambos personajes, admirando los notables recursos retóricos que despliegan en defensa de sus respectivas posiciones.

A juicio del jesuita Naphta, cuanto enseñaron el Renacimiento y la Ilustración, junto a las ciencias naturales y las doctrinas económicas del siglo XIX, habría contribuido a devaluar una dignidad humana que ya no se situaba en el centro del universo, por lo que reclama el retorno de la escolástica y las tesis geocéntricas bendecidas por los dogmas religiosos. El ilustrado Settembrini considera muy peligroso declarar como verdadero y justo todo lo que resulta beneficioso para el Estado, cuya dignidad y poder devienen el único criterio moral, franqueando las puertas a todos los crímenes y en detrimento de la verdad humana, la justicia individual y la democracia, que no tendrían cabida en un esquema donde los intereses del individuo desaparecen al colisionar con el interés de la colectividad. Para este partidario de los valores ilustrados, la democracia debe corregir cualquier forma de absolutismo del Estado, reivindicando los derechos humanos y la libertad propia del individuo, mientras que su contrincante aboga por una pedagogía de carácter autoritario, donde prime la obediencia impuesta por una disciplina de hierro y una total sumisión que libere a los jóvenes del culto al yo para seguir sin titubeos cuanto decida la voluntad colectiva materializada en un liderazgo indiscutible. Sin duda, las afirmaciones de Naphta prefiguran el advenimiento del clima socio-político filmado en Nürenberg por Leni Riefenstahl con su película *El triunfo de la voluntad* (1934).

En tanto que Settembrini hace un esfuerzo por comprender los argumentos de su adversario dialéctico, este no parece muy interesado en atender a las réplicas de su contrincante, convirtiendo así al diálogo en un cruce de monólogos, tal como Pierre Aubenque advierte que también sucedió en el debate mantenido por Cassirer y Heidegger, quienes mantuvieron un extraño diálogo donde uno de los interlocutores derrochaba irenismo mientras el otro blandía un furor iconoclasta propio del

neófito. El espíritu conciliador de Cassirer no logró hacer mella en la tensa obstinación manifestada por Heidegger, al que solo le interesaba participar sus incontestables revelaciones filosóficas a la manera de los profetas religiosos.

2. **El carácter antinómico de dos apuestas filosóficas fundamentales**

El debate filosófico de Davos giró en torno a sendas interpretaciones de Kant donde se confrontaban dos cosmovisiones filosóficas radicalmente opuestas. Dichas cosmovisiones suelen llevar aparejadas adscripciones igualmente antagónicas dentro del ámbito político, según testimonian las distintas reacciones personales de Cassirer y Heidegger con respecto a los avatares políticos que les tocó vivir.

Los *Cuadernos negros* de Heidegger parecen corroborar su simpatía inicial para con el movimiento nacionalsocialista, por mucho que sus expectativas de influencia se vieran frustradas y dimitiera como rector al año de tomar posesión, aunque no causara baja como afiliado al partido nazi hasta su disolución en 1945. Bien al contrario, Cassirer abandonó el rectorado de Hamburgo en cuanto Hitler devino canciller e inició un exilio que le llevaría hasta Nueva York. Ahí un ataque cardiaco segó su vida tan solo diecisiete días antes de que Hitler se suicidara en Berlín, en los jardines del edificio de la nueva cancillería.

Albert Speer había construido ese faraónico edificio, al ser el arquitecto a quien Hitler había encomendado diseñar una megalópolis que, tras la victoria, sería capital de un *Reich* milenario: ese Berlín rebautizado como *Germania* cuyas ruinas filmó Roberto Rosselini a lo largo del verano de 1947 en su memorable *Germania anno zero* (1948). Ese mismo Albert Speer —que durante la Segunda Guerra Mundial dejó de construir y fue nada menos que ministro de armamento del Tercer Reich— relata en sus memorias cuánto le impresionó leer a Cassirer durante su cautiverio, mientras cumplía la condena de veinte años que le fue impuesta en el juicio de Núremberg. Según su testimonio, lejos de considerarlo una mera propaganda, la población alemana hizo suyo el *dictum* de que su líder pensara por todos ellos y guiara su destino como si fueran menores carentes de toda responsabilidad:

> Aunque hoy pueda sonar de otra forma, la frase que decía «el *Führer* piensa y dirige» por encima de todo no era para nosotros una vacía fórmula propagandística. Nuestra predisposición a aceptar aquel estado de cosas nos había sido transmitida desde la infancia. [...] Llevábamos la rigidez del orden en la sangre. A su lado la liberalidad de la República de Weimar nos parecía relajada, sospechosa y de ningún modo deseable [Speer, 2001, p. 63].
>
> Décadas después leí, en la prisión de Spandau, las palabras de Cassirer sobre los hombres que por propia iniciativa desdeñan el mayor privilegio del ser humano, el ser dueños de sí mismos [p. 90].

Efectivamente a Cassirer le conmocionó que personas inteligentes e instruidas, honradas y sinceras, desdeñaran el mayor privilegio del ser humano, el ser dueño de sí mismo, al dejar de mostrarse críticas con lo que les rodeaba y aceptar esa debacle política como algo natural e inevitable contra lo que no cabía hacer absolutamente nada. En un borrador inédito de su obra póstuma *El mito del Estado* (publi-

cada en 1946), Cassirer consigna el estupor que le causó esa forma de aceptar aquellos hechos y que le decidió a refutar el nazismo con las armas de la filosofía.

> Durante los primeros días en que Hitler accedió al poder, tuve que oír con frecuencia en labios de gente cultivada, de académicos y filósofos, cómo se repetían una y otra vez las ominosas palabras «ha hablado la Historia». Gente que no era nada proclive al partido nacionalsocialista cambió repentinamente su parecer. El éxito político era contemplado por ellos como la incontrovertible prueba de la «verdad» y de lo «justo», un juicio irrevocable de la historia, un decreto del fatídico destino. Inclinarse ante los hechos consumados no era solo una máxima de prudencia política, sino que se consideraba más bien una suerte de imperativo categórico y algo así como el resultado de una profunda sabiduría metafísica [Cassirer, 2008*b*, p. 219, nota].

A su juicio, ese derrotista clima social se vio auspiciado por actitudes filosóficas que Cassirer ejemplifica con Spengler y Heidegger. En *La decadencia de Occidente*, Spengler suprime la idea de libertad y coloca en su lugar la de fatalidad, propiciando con ello un contexto donde no podemos escapar a nuestro inexorable destino ni hacer nada por prevenir ese peligro y solo cabe la desesperación al no poder intervenir en el decurso de un mundo histórico regulado sin más por el fatalismo. En esa misma estela se ubicaría la filosofía del Heidegger de *Ser y tiempo*, dada su insistencia en que ningún ser humano puede salir de la corriente temporal en que se halla sumido y ha de someterse a su destino aceptando pasivamente sus circunstancias históricas. Para expresar su pensamiento —nos dice Cassirer en su conferencia sobre *Filosofía y política* del año 1944—, Heidegger tuvo que acuñar un término que resulta difícil de traducir a otro idioma: la *Geworfenheit*. Estar sumido en la corriente del tiempo es una de las condiciones fundamentales e inalterables de la vida humana. El hombre no puede alterar su curso, ha de aceptar las condiciones históricas de su existencia y tiene que someterse a su destino. Con esto no quiere decirse que Spengler con su pesimismo cultural u obras como *Ser y tiempo* de Heidegger fueran directamente responsables del desarrollo de las ideas políticas en Alemania. Como advierte Hannah Arendt en *Los orígenes del totalitarismo*, la ideología nazi afloró en terrenos enteramente diversos. Pero sí habría una conexión indirecta entre las ideas aportadas por Spengler o Heidegger y la vida político-social alemana en el periodo posterior a la Primera Guerra Mundial. Tan pronto como la filosofía deja de confiar en su propio poder y da pie a una actitud meramente pasiva, no puede seguir cumpliendo con su tarea educativa más importante, al no poder enseñar al hombre cómo desarrollar sus facultades activas en orden a configurar su vida individual y social, exponiéndolo a las manipulaciones del caudillaje político de turno.

Algo similar cabría decir ahora de una «posmodernidad» que se caracterizó por un gran desapego a las ideologías y a los compromisos de índole social. Ese clima de relativismo multicultural dio paso a la hegemonía incontestada del pensamiento único, cuyo perfil neoconservador está muy interesado en convencernos de que, verbigracia, la crisis fue generada por quienes vivieron por encima de sus posibilidades y padecen sus funestos corolarios. Los cuales, por otra parte, deben acatarse como si hubieran sido decretados por un fatídico e inexorable destino, cuando correspondería más bien analizar sus verdaderas causas e identificar a sus auténticos responsables, porque lejos de haber asistido al final de la historia, debe-

mos cobrar conciencia de que nadie debería escribir por nosotros nuestro porvenir social y político.

En el torneo dialéctico de Davos, ambos contendientes defendieron con ardor sus diferentes prioridades, a saber, los valores de la Modernidad en un caso y el ensalzamiento de nuestra finitud en el otro. Mientras Cassirer aboga por una decidida reivindicación de la libertad en todos los órdenes, Heidegger propugna el abandono del hombre a la dureza de su destino. Los asistentes al coloquio de Davos presenciaron la pugna entre dos orientaciones filosóficas y políticas. Heidegger es un metafísico prendado por la ontología que quiere preservar los derechos del ser, en tanto que Cassirer es un humanista preocupado por preservar los derechos del ser humano. Desde luego, no es lo mismo reivindicar los derechos del ser desde la ontología heideggeriana que definir al hombre como un *animal simbólico* capaz de trascender su finitud encaramándose a una infinitud inmanente, merced a un mundo simbólico, funcional e intersubjetivo que cabe construir entre todos.

Apostar por una filosofía conformista o por un modelo intervencionista depende obviamente de cómo se quiera ser. Cassirer decidió nadar a contracorriente y por eso defendió a la República de Weimar en su décimo aniversario, dictando una conferencia sobre *La idea de la constitución republicana* (1928). A la Constitución de Weimar, Cassirer le confirió un gran significado simbólico que podía inspirar y guiar las mentes del pueblo conforme a los ideales de la Ilustración, infundiendo así cierto entusiasmo y cierta esperanza por un futuro común en unas gentes a las que atenazaba el fatalismo. Los grandes problemas histórico-políticos no pueden resolverse sin atender a las cuestiones fundamentales abordadas desde una perspectiva filosófica, si entendemos que se da una insoslayable interacción entre la estructura de las ideas y la configuración de nuestra realidad político-social. Así lo entendía Cassirer, acaso porque también suscribía el primado kantiano del ámbito práctico.

3. **Los escaños del parlamento universitario y su ala izquierda**

En este sentido, conviene recordar que Kant interpretó simbólicamente la Revolución francesa, obviando sus concreciones para reparar en la motivación ética y la orientación que revelaba en cuanto signo histórico. Como es bien sabido, esta valoración la hace Kant en el texto que presta su título a este congreso, *El conflicto de las facultades* (1798), en cuya segunda parte muestra su simpatía hacia lo que significa la Revolución francesa. Lo hace argumentando que esta logra suscitar el entusiasmo de un espectador desinteresado y delata una disposición moral en el género humano, al defender un régimen de libertades y propiciar un republicanismo de corte cosmopolita. Pero lo que aquí nos interesa es recordar la relación establecida por Kant entre las diferentes facultades universitarias y, sobre todo, el papel asignado concretamente a la de filosofía, que por otro lado abarcaría buena parte de las *Geisteswisschenschaften* al comprender dos grandes departamentos, a saber, el de las ciencias históricas y el de la Filosofía en sentido estricto. El primero comprendería la historia propiamente dicha, junto a la geografía, la filología y las humanidades en general, mientras que el segundo abarcaría el estudio de la naturaleza y el de las costumbres desde una perspectiva estrictamente filosófica, propia de la metafísica kantiana.

Junto a esa gran facultad filosófica estarían las facultades de teología, derecho y medicina. Kant se propone analizar los posibles litigios entre las que denomina facultades «superiores» con la «inferior», apodo que recibe la de filosofía. La facultad de filosofía cuenta con un privilegio sobre las demás, al tener que gozar necesariamente por definición de una plena independencia con respecto a los mandatos del gobierno y detentar una libertad absoluta en lo tocante a juzgar cuanto esté relacionado con los intereses científicos, para ejercer el derecho de manifestar públicamente su parecer, a fin de que puedan ser tenidas en cuenta sus consideraciones.

Con esa ironía de la que Kant se sirve algunas veces, asegura que si esa facultad es tachada de inferior, pese a contar con el enorme privilegio de una libertad irrestricta, ello se debe a la propia naturaleza del ser humano, pues quien puede mandar, aun cuando sea el humilde servidor de algún otro, se ufana de ser más importante que quien no manda sobre nadie pero es libre. Con respecto a la filosofía, el gobierno debe mostrarse liberal y limitarse a no estorbar el progreso del conocimiento científico. Tampoco le supone tal cosa gran sacrificio, puesto que para influir sobre la población cuenta con las facultades superiores, cuya encomienda es administrar tres intereses fundamentales como la salvación eterna, la propiedad en este mundo y la salud corporal.

Con sus funcionarios de teología, el gobierno puede alcanzar los pensamientos más íntimos y las decisiones más recónditas; con los del derecho, mantener la conducta externa bajo las riendas de leyes públicas; y con los de medicina, asegurar una demografía estable, pues hasta el sacerdote reclama del médico permanecer un poco más en este valle de lágrimas. Como dice la canción, tres cosas hay en la vida: salud, dinero y amor... de Dios, en este caso. Estos tres vectores o intereses, cuya gestión permite contentar a las masas, ya habían quedado trazados en el opúsculo sobre *¿Qué es la Ilustración?*, donde Kant señala con mucho gracejo cuán cómodo resulta ser de por vida *menor de edad*:

> Basta tener un libro que supla mi entendimiento, alguien que vele por mi alma y haga las veces de mi conciencia moral, a un médico que me prescriba la dieta, etcétera, para que yo no tenga que tomarme tales molestias. No me hace falta pensar, porque siempre que pueda pagar otros asumirán por mi tan engorrosa tarea [WA, AA 08: 35.13-18; las obras de Kant se citan siguiendo la numeración de la edición de la Academia].

De ahí que la Ilustración consista en atreverse a servirse del propio entendimiento y juzgar por cuenta propia. Según Kant, a cualquiera le gustaría tener una vida tan larga como saludable, ver preservado su patrimonio y salvar su alma con el menor esfuerzo posible, pidiéndole al teólogo que le haga entrar en el reino de los cielos pese a ser un desalmado, al jurista que logre ganar los pleitos aunque la razón no caiga de su lado y al médico que lo mantenga sano tras abusar continuamente de sus fuerzas. Las respuestas de la filosofía exigen, sin embargo, un esfuerzo personal para todo ello: vivir honestamente, no cometer injusticias y mostrase moderado en los goces. Desde luego, en el campo de la filosofía no hay atajos y no se cuenta con manuales de consulta, pues carece de ningún texto sagrado —aunque a veces pueda parecerlo en ciertos casos—, ni tampoco hay código civil o vademécum alguno que aplicar a los casos concretos. El escrutinio de nuestra propia razón es la única piedra de toque. Diderot, en su *Enciclopedia*, define así a quien ejercita la filosofía:

> [...] un filósofo [es aquel] que, pisoteando el prejuicio, la tradición y el argumento de autoridad, en una palabra cuanto suele subyugar a las masas, *se atreve a pensar por sí mismo*, sin admitir ninguna otra cosa que no sea el testimonio de su experiencia y de su razón [Diderot y D'Alembert, 1751, tomo 5, entrada sobre «eclecticismo», p. 270].

Kant entiende igualmente que la filosofía es una constante invitación a:

> *Pensar por sí mismo* [...] [y] buscar en el foro interno de la propia razón el criterio supremo para toda verdad. [...] Servirse de la propia razón no significa sino preguntarse a sí mismo sobre lo que debe admitir, si es factible convertir en principio universal de la razón aquel fundamento por el cual se asume alguna cosa o también la regla resultante de aquello que se admite. Esta prueba puede aplicarla cualquiera consigo mismo, y con dicho examen se verá desaparecer al momento la superstición y el fanatismo... [WDO, AA 08: 146-147].

Esto lo leemos en una nota de *¿Qué significa orientarse en el pensamiento?* (1786). Y según el parágrafo 40 de la tercera *Crítica*, «Ilustración significa liberarse de la superstición [...] y de los prejuicios» (KU, AA 05: 294.24-26), posición que Kant desarrolla inmediatamente en una nota al pie. Como ven, conviene leer con detenimiento las notas, adiciones e interpolaciones que suele añadir Kant a sus escritos, porque unas veces enfatizan y otras matizan, cuando no vienen a poner en tela de juicio lo dicho en el discurso principal. Pero cerremos esta pequeña digresión sobre cómo conviene leer a Kant y retornemos al texto sobre *El conflicto de las facultades*.

A Kant le da la impresión de que suele recurrirse a los expertos como si fueran adivinos o hechiceros familiarizados con la magia y lo sobrenatural, pues al ignorante le gusta forjarse una idea exagerada de las cualidades del profesional cualificado y, si alguien es lo bastante osado como para hacerse pasar por taumaturgo, logrará embaucar a la gente, haciéndoles desentenderse así de la filosofía. El público en general suele atribuir a los expertos unos poderes mágicos de modo supersticioso, como si el encomendarse pasivamente a tan ingeniosos guías les dispensara de toda iniciativa propia. Y la misión del filósofo es desmentir que semejante aureola tan ficticia como perniciosa se corresponde con sus capacidades reales, denunciando el embaucamiento de los demagogos.

Llegados a este punto, Kant echa mano de una metáfora política y nos habla de que imaginemos la comunidad científica como una suerte de parlamento universitario, donde las facultades «superiores» tienen que ocupar el ala derecha de dicho parlamento académico, al tocarles defender los estatutos del gobierno, mientras que su ala izquierda se ve reservada para el partido de la oposición, cuyos escaños deben corresponder siempre y con carácter exclusivo a la facultad filosófica, toda vez que, sin contar con sus críticas, el gobierno nunca podría informarse satisfactoriamente de aquello que puede resultarle perjudicial o ventajoso. Desde su banco de la oposición, la filosofía debe vigilar que los profesionales de las otras facultades no se hagan pasar por taumaturgos y consigan embaucar a la ciudadanía con sus tutelas.

Con esta metáfora del parlamento universitario, Kant se atiene a lo que hicieron los miembros de la Asamblea Nacional Constituyente francesa en 1789 y que dio lugar a la convencional distinción política entre derechas e izquierdas. Quienes abogaban por un mayor poder de veto para el rey, los aristócratas y el clero fundamentalmente, se alinearon a la derecha del presidente y quienes querían restringir

ese derecho de veto se colocaron a la izquierda. Sin desnaturalizarse o dejar de ser ella misma, la filosofía no puede aceptar el veto del poder al escrutinio de la razón. Por añadidura, ninguna voz puede pretender investirse de autoridad alguna sin someterse a ese contraste, aunque se haga pasar por la voz del mismo Dios. El dictamen de nuestra razón y de nuestra conciencia moral está por encima de cualquier otro. Kant lleva este argumento hasta sus últimas consecuencias cuando se refiere al pasaje bíblico en que Abraham debe sacrificar a su hijo por orden de Dios:

> Uno puede llegar a convencerse de que, por muy majestuoso y sobrenatural que pueda ser el fenómeno en cuestión, incluso una voz celestial puede no corresponder a Dios y, si lo que ordena contraviene a la ley moral, habrá de tomarlo por un espejismo [SF, AA 07: 63.13-17].

Abraham debería haberse mostrado seguro de que no debía matar a su hijo sin esperar ninguna contraorden, porque ni siquiera Dios puede utilizar al hombre como un mero medio —según afirma Kant en un paréntesis de la segunda *Crítica*—. Ya saben lo provechoso que resulta prestar atención a los paréntesis de Kant.

4. **¿Para qué sirven las «inútiles» humanidades?**

Según Kant, cuando haya discrepancias y se plantee algún litigio de competencias entre las facultades «superiores» y la «inferior», este conflicto queda legitimado por el hecho de que la filosofía debe velar porque, aun cuando no se diga *toda* la verdad, sí sea verdad *todo* lo que se diga públicamente, lo que requiere de una libertad irrestricta para examinar en público cualquier cuestión. Los conflictos no pueden resolverse mediante un acuerdo amistoso e interesado, solapando con elocuencia las causas del conflicto, y su resolución precisa del veredicto de la razón, es decir, de una sentencia dictada por el único juez competente a estos efectos. Por otra parte, dicha querella no puede cesar jamás, porque la facultad filosófica tiene que mostrarse siempre vigilante contra los peligros que acechan a la verdad, toda vez que las facultades superiores nunca renunciarán a su afán de dominio.

Podría llegar el día —nos dice Kant con cierto sarcasmo— en que los últimos fueran los primeros, trocándose la facultad inferior en la superior; no, desde luego, para ejercer el poder, pero sí para asesorar a quien lo detenta (el gobierno). Este último hallaría en la libertad de la facultad de filosofía y en la comprensión obtenida gracias a ella mejor medio para conseguir sus fines que en su propia autoridad absoluta.

Comoquiera que sea «no cabe conceder derecho alguno a las facultades superiores sin que la inferior quede autorizada al mismo tiempo para presentar sus objeciones ante los expertos». Conocemos el argumento. En clave política, ya lo había expuesto en el «Artículo secreto» de *Hacia la paz perpetua* que Kant añadió en la segunda edición. (Como vengo apuntando, este tipo de adiciones tienen siempre una especial relevancia en sus escritos, como sucede con el paréntesis añadido al parágrafo 87 de la *Crítica del discernimiento*, en el que Spinoza es utilizado como ejemplo paradigmático del ateo virtuoso. Cierro aquí mi propio paréntesis). El sueño platónico de que los filósofos devengan reyes o a la inversa se convertiría una

pesadilla si se realizara tal quimera, porque su talante filosófico se vería corrompido por el poder. El papel del filósofo es otro. Deben recordar que, para ser justas, las leyes deben poder someterse al principio de publicidad y que las leyes tienen que ser promulgadas como si emanaran de una voluntad general acorde con un contrato social del tipo propuesto por Rousseau. Para eludir la revolución mediante continuas reformas, quienes detentan el poder deben dejarse asesorar por esos insobornables dictámenes filosóficos. Esto permitiría contar con políticos morales que quieran ejercer su responsabilidad conforme a sus convicciones y segregar a los moralistas políticos que se sirven instrumentalmente de la ética para camuflar sus trapacerías e intereses más inconfesables.

Vemos un ejemplo. El actual presidente de la República francesa cortejó al filósofo Paul Ricoeur, pero se diría que lo hizo de modo instrumental y que su perfil podría corresponderse con el del moralista político descrito por Kant. Su presunta revolución por encima de toda ideología podría casar más bien con la contrarrevolución iniciada por Thatcher y Reagan. El aburrido magnate norteamericano Donald Trump, ese aprendiz de brujo que tanto hubiese inspirado a Goethe si pudiese haberlo conocido, asistió a la última celebración del 14 de julio como invitado de honor y cuesta creer que Ricoeur hubiese aconsejado a Macron semejante puesta en escena para estrenar su mandato, porque no cabe ninguna interpretación benigna desde un punto de vista simbólico. Pero este parecer podría estar muy condicionado por mi decepción personal.

Se diría que la filosofía y las humanidades han quedado reducidas a un mero adorno, al que los políticos acuden para barnizar sus actuaciones. Así por ejemplo, en España el secretario general de Podemos, un partido presuntamente de izquierdas que quiso institucionalizar el movimiento del 15M, se permite recomendar la lectura de un desconocido texto kantiano: la *Ética de la razón pura*. Este profesor de ciencia política, cuya carrera universitaria jamás despegó, revela con ello ser otro moralista político que pretende hacerse pasar por un político moral. En su haber queda el haber dinamitado a la izquierda española, en lugar de dinamizarla según las expectativas generadas por Podemos, un partido en donde la disidencia y el pensar de otro modo se castigan como imperdonables ofensas hacia el indiscutible líder presuntamente carismático.

En las universidades e instituciones de investigación públicas, a la filosofía se le pide que demuestre su rentabilidad económica, exigiéndole lo que se ha dado en llamar «transferencia» y que no significa sino demostrar ser capaz de que la más mínima inversión tenga un retorno pecuniario. Prestarse a ese juego supondría desnaturalizarla, puesto que su papel es muy otro y su incidencia social es de una índole radicalmente diversa. Se trata de formar personas y ciudadanos que puedan pensar por cuenta propia, sin hacer suyos acríticamente unos efímeros eslóganes y sin dejarse tutelar por los polimorfos demagogos del momento. Reconozco que a veces cuesta reivindicar este papel de la filosofía y de las humanidades, al comprobar cómo nos tratamos mutuamente los colegas del gremio, pero el principio conserva todo su valor al margen de que sus presuntos custodios no logren aplicarlo cabalmente y solo dé lugar a puntuales conatos de autocrítica. El acervo cultural que nos han legado los grandes pensadores, literatos e historiadores clásicos no admite ser objeto de mercaderías. Nuestro papel es el de conservar y transmitir ese patrimonio cultural de la humanidad, al que no se le puede fijar un precio ni una

rentabilidad económica, porque supone un capital simbólico tan valioso como el aire y el sol. Sin él, corremos el riesgo de que proliferen la banalización del mal y todo tipo de servidumbres voluntarias.

La filosofía y por extensión las humanidades no pueden ser útiles en modo alguno bajo la óptica del *homo economicus*, porque no sirven para operar en la bolsa o generar grandes dividendos, ni tienen por misión preparar profesionales para un mercado laboral absolutamente volátil que responde a intereses muy privados. Cabría homologarlas más bien con la buena voluntad kantiana, cuyo valor no se cifra en utilidad alguna, porque no tienen precio y poseen valor en sí mismas.

5. **El pensar por cuenta propia como piedra de toque para resolver el conflicto de las interpretaciones**

En un opúsculo titulado *El concepto de filosofía como problema de la filosofía*, Cassirer advierte que, antes de tomar un camino concreto, la filosofía debe preguntarse primero qué es y qué quiere, convirtiéndose así ella misma en un problema para la propia filosofía, un problema que nunca se resuelve y que merced a un movimiento dialéctico del pensar siempre tiene que verse abordado de nuevo una y otra vez. Allí afirma que «para Kant toda la filosofía está inextricablemente vinculada con esa cuestión fundamental que conmovió tan honda y apasionadamente al siglo XVIII: la cuestión de los imperecederos, inmutables e inalienables derechos del ser humano» (Cassirer, 2008*a*, p. 152). Esto lo escribe alguien que decidió luchar contra la barbarie nazi desde la historia de las ideas, evocando en tiempos políticos muy oscuros las enseñanzas de Rousseau, Kant o Goethe. He aquí lo fundamental. La manera en que interpretemos, por ejemplo, a Kant, o a cualquier otro pensador de su talla, contribuirá a generar un clima cultural y social determinado, más o menos maleable por los poderes fácticos.

Porque no es lo mismo ver en los textos kantianos rudimentos para fundamentar, verbigracia, un catolicismo integrista que considerarlo como un hito dentro del proceso de secularización y de la necesaria separación entre asuntos transcendentes e inmanentes, dado que a la esfera pública no le conciernen los primeros. No es lo mismo presentar a Kant como un interlocutor de Rousseau y Diderot fascinado por Epicuro y admirador de Spinoza como héroe moral que sabe renunciar al bien supremo desde su ateísmo virtuoso, que interpretarlo como alguien a quien solo le preocupan realmente las cuestiones religiosas y se las ingenió para resucitar con la varita de una razón práctica esa divinidad ajusticiada por los razonamientos teóricos, glosando la sátira de Heine.

Las lecturas que Cassirer y Heidegger hicieron de la metafísica kantiana se tradujeron en unas apuestas políticas muy diferentes. Esta confrontación muestra cuán delicado es nuestro quehacer y cuál es el verdadero impacto que las humanidades pueden tener en la sociedad. Mi propia lectura de Kant apuesta por una interpretación acorde con la delineada por Cassirer. El campeón de la Ilustración que quiere someterlo todo a una criba racional, acompasando su juicio a los mejores argumentos intersubjetivos —como supo ver Arendt en el parágrafo 40 de la tercera *Crítica*—, es muy útil para dirimir los conflictos actuales entre las humanidades y unas nuevas facultades que ya no serían las de teología, derecho y medicina, porque los

custodios del poder, el altar y el trono han adoptado nuevas máscaras para defender idénticos intereses.

Las funciones ejercidas tradicionalmente por esas facultades han quedado asumidas por los foros de la economía global, una política igualmente globalizada de signo neocon-ultra-liberal y ciertas corporaciones empresariales dispuestas a dominar las nuevas tecnologías propias de lo que Javier Echeverría ha dado en llamar nuestro «tercer entorno». Todos ellos aspiran a ser tomados por nuevos taumaturgos y se brindan a tutelar nuestro destino como si fuéramos menores de edad. A ese tutelaje de signo conservador se debe oponer el ala izquierda del parlamento universitario, cuyos escaños están en manos de la filosofía y las humanidades, entendiendo por tales a historiadores, filólogos, periodistas, antropólogos, sociólogos y todos cuantos nos inviten con su quehacer a pensar por cuenta propia, sin aceptar dogmas ni decretos incontestables.

Por eso resulta interesante leer y releer los textos de Kant o de cualquier otro autor con una proyección similar, traducirlos, comentarlos y divulgarlos. En el caso que nos ocupa, conviene familiarizarse con todo cuanto Kant escribió para sí y no publicó por temor a la censura, reparando además en ese discurso paralelo que van hilvanando sus adiciones, paréntesis y notas de los escritos publicados. El vigor de sus planteamientos para exponer problemas que siguen siendo los nuestros es asombroso, según testimonia el continuo diálogo que hoy se mantiene con su obra para criticarla despiadadamente siguiendo sus enseñanzas, porque no hay ninguna instancia por encima del tribunal de la razón para discernir argumentos, ni de nuestra conciencia para los asuntos morales. Debemos elegir en todo momento si preferimos asumir los dogmáticos argumentos de autoridad o nos atrevemos a pensar por cuenta propia sin andaderas ni tutores. En el primer caso, vencerá la razón de la fuerza y, en el segundo, se intentará convencer a los demás con la fuerza de un discernimiento compartido. El papel de la filosofía en particular y de las humanidades en general bien podría consistir en propiciar esta segunda opción, aunque no conlleve rédito económico alguno.

Interpretar a Kant de un modo u otro, tal como lo hicieron Cassirer y Heidegger en 1929, es tan solo un exponente de una opción elemental que apuesta por situarse a la izquierda o a la derecha del autoritarismo, que opta por la emancipación o por la sumisión. Davos es el enclave del Foro Económico Internacional, pero también un lugar simbólico donde se libraron dos torneos ideológicos intemporales: el contenido en la ficción literaria que nos legó Thomas Mann en su *montaña mágica* y aquel otro que demuestra cómo cabe leer a Kant de muy diversa manera, lo cual entraña un clima socio-cultural determinado que viene a condicionar las orientaciones políticas.

En *El conflicto de las facultades*, Kant resume muy bien esta batalla que la filosofía debe librar con quienes gustan de hacerse pasar por taumaturgos y que podemos leer ahora teniendo en cuenta todo lo dicho hasta el momento:

> Da la impresión de que el pueblo se dirigiera al erudito como a un adivino o a un hechicero familiarizado con las cosas sobrenaturales; pues el ignorante gusta de forjarse una idea exagerada acerca de las cualidades del sabio a quien exige algo excesivo. Por eso resulta fácil presumir que, si alguien es lo bastante osado como para hacerse pasar por taumaturgo, este conquistará al pueblo y le hará abandonar con desprecio el

bando de la facultad de filosofía. Los profesionales de las tres facultades superiores ofician sin embargo como tales taumaturgos, siempre que no se consienta a la facultad de filosofía oponérseles públicamente, no para derribar sus doctrinas, sino únicamente para desmentir esa fuerza mágica que el público les atribuye de un modo supersticioso y rebatir las observancias ligadas a ella; como si el encomendarse pasivamente a tan ingeniosos guías dispensara de toda iniciativa propia, al procurar la enorme tranquilidad de alcanzar con ello los fines propuestos [SF, AA 07: 30.32-31.10].

Bibliografía

ARAMAYO, Roberto R. (1992). *Crítica de la razón ucrónica*. Madrid: Tecnos.

— (1997). *La quimera del rey filósofo*. Madrid: Taurus.

— (2001). *Immanuel Kant. La utopía moral como emancipación del azar*. Madrid: Edaf.

BRANDT, Reinhard (2003). *Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: Kants Streit der Fakultäten. Mit einem Anhang zu Heideggers Rektoratsrede*. Berlín: Akademie.

CASSIRER, Ernst (2008*a*). «Der Begriff der Philosophie als Problem der Philosophie». En *Zu Philosophie und Politik. Nachgelessene Manuskripte und Texte 9* (pp. 141-165). Edición de John Michael Krois y Christian Möckel. Hamburgo: Meiner.

— (2008*b*). «The Myth of the State: Its Origin and its Meaning. Third Part: The Myth of the Twentieth Century». En *Zu Philosophie und Politik. Nachgelessene Manuskripte und Texte 9*. Edición de John Michael Krois y Christian Möckel. Hamburgo: Meiner.

— (2009). *La Conferencia sobre Weimar y el Debate de Davos con Heidegger*. Edición de Roberto R. Aramayo. Madrid: Plaza y Valdés.

— (2014). *Kant, Rousseau, Goethe. Filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces*. Edición de Roberto R. Aramayo. Ciudad de México: FCE.

DIDEROT, Dennis y Jean le Rond D'ALEMBERT (1751). *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Primera edición.

KANT, Immanuel ([1784] 1923). «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?» (WA). En *Gesammelte Schriften. VIII: Abhandlungen nach 1781* (pp. 33-42).

— ([1786] 1923). «Was heißt: Sich im Denken orientieren?» (WDO). En *Gesammelte Schriften. VIII: Abhandlungen nach 1781* (pp. 131-147).

— ([1790] 1913). *Kritik der Urteilskraft* (KU). En *Gesammelte Schriften V*.

— ([1798] 1917). *Der Streit der Fakultäten* (SF). En *Gesammelte Schriften VII*.

— (1900 ss.). *Gesammelte Schriften*. Edición de Preussische Akademie der Wissenschaften (vols. 1-22), Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin (vol. 23), Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (vols. 24 ss.). Berlín.

— (2000). *Crítica de la razón práctica*. Edición de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.

— (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Edición de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.

— (2003). *El conflicto de las facultades*. Traducción de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.

— (2004). *¿Qué es la Ilustración?* Edición de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.

— (2012). *Crítica del discernimiento, o de la facultad de juzgar*. Edición de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.

SPEER, Albert (2001). *Memorias*. Traducción de Ángel Sabrido. Barcelona: Acantilado.

FINES DE LA ILUSTRACIÓN*

Reinhard Brandt
Universidad de Marburgo, Alemania

1. «¿Qué es la Ilustración?»

«*Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo.* Esta *minoría de edad* significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. [...] *Sapere aude*! ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración» (WA, AA 08: 35.01-08; las obras de Kant se citan siguiendo la numeración de la edición de la Academia). Así empieza Kant la «Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?» (1784). El texto, compuesto cinco años antes de la Revolución francesa, ciertamente no es un llamado a un levantamiento violento, pero tampoco a un avivamiento de la educación por medio de, por ejemplo, círculos de lectura, como era posible en la Antigüedad. ¿Qué es lo que busca el escrito de Kant al fin y al cabo? Propongo que es posible encontrar en él un mensaje, hasta ahora no descifrado, a favor de la disolución pacífica del dominio feudal y de la formación de una república bajo la custodia de la monarquía.

«El oficial ordena: ¡No razones, adiéstrate! El asesor fiscal: ¡No razones y limítate a pagar tus impuestos! El consejero espiritual: ¡No razones, ten fe!» (WA, AA 08: 37.01-03).[1] Esta tríada es presentada como un orden estable, como lo muestra su repetición en pasajes posteriores (WA, AA 08: 37.27-32; 37.32-38.2; 38.2-41.9). Se trata de una constelación fija, cuyo significado puede y debe ser deducido por el lector. Sus miembros son, a diferencia del médico mencionado poco antes, representantes forzosos de los tres estamentos de la sociedad feudal (en el trasfondo se encuentra, naturalmente, la *República* de Platón, véase Brandt, 1999). Estos estamentos son comúnmente presentados como «estamentos dedicados a la educación, la defensa y la alimentación»[2] y remiten a un *sistema* estatal de funciones

---

* Traducción del alemán de Rodrigo Ferradas y Alexandra Alván.

1. En este texto, Kant se ocupa principalmente de las cuestiones religiosas (WA, AA 08: 37-40 ss.); procede de modo semejante en *El conflicto de las facultades* (véase Brandt, 2003). Con respecto a la prohibición del razonamiento (*Räsonnieren*), nótese la resonancia en el poema *Erinnerung aus Krähwinkels Schreckenstagen* (Días de terror en Aldea-Pozuelo) de Heinrich Heine: «Wer auf der Straße raisonnirt, / Wird unverzüglich füsilirt; / Das Raisonniren durch Geberden / Soll gleichfalls hart bestrafet werden (Quien por las calles ande razonando, / será inmediatamente fusilado; / el razonar con gestos y ademanes / será igualmente sancionado)» ([1854] 1992, p. 228.25-28).

2. Al estamento de la alimentación normalmente se lo llama simplemente «tercer estamento», véase Sieyès ([1789] 1970). A este respecto, véase por ejemplo Darjes (1764, pp. 127-128), quien

cerrado (para el concepto de sistema, véase Brandt, 2016). En tanto sistema, funcionan como una máquina, denominación empleada por el mismo Kant (véase Stollberg-Rilinger, 1986, pp. 121; 217-223). «¡No razones!». Esta prohibición es omnicomprensiva, ¡es una prohibición de la Ilustración en general! «¡No razones!», dicen. Pero ¿por qué? Porque el razonamiento pondría al descubierto que su dominio, el cual se remonta a la Edad Media, carece, a diferencia del dominio del Rey, de todo fundamento jurídico.

Nuestra deducción del sistema feudal de estamentos a partir de los tres oficios citados no resulta demasiado audaz: más bien, es inevitable. Sin embargo, la finalidad del uso de la propia razón por parte de los ciudadanos capaces de razonar —uso que es posibilitado por el Rey— no consiste en la adquisición de bienes educativos cualesquiera, ni de habilidades técnicas, sino en la sustitución de la forma feudal del Estado por la forma republicana. Las palabras clave son las siguientes: libertad de prensa («libertad de pluma»), derechos humanos y dignidad humana, libertad e igualdad de todos los ciudadanos (las mujeres inclusive) ante la ley que ellos mismos se dan, separación de los poderes del Estado: legislativo, ejecutivo, judicial. Se trata de las posiciones fundamentales de la doctrina del derecho kantiana, de las democracias o repúblicas actuales y, *si es posible*, de la Organización de Naciones Unidas.

Aquí se perfila el esquema de la República de Derecho —nótese, de la república, no de aquella democracia que ya existía como intención en Atenas y a la que Rousseau apuntaba con su *volonté générale* y el *moi commun*—. Se trata de la república con separación de poderes que esbozaron Montesquieu en su *Esprit des lois* (1748) y Kant en su «Doctrina del derecho» (1797), articulada como un sistema de instituciones, en contraposición a la asamblea popular carente de mediaciones propia de la democracia (véase Brandt, 2017).

1784: la corrosiva crítica de la razón raciocinante tiene como resultado la disolución de los estamentos; con ello, la historia da un giro en Europa y en América, alejándose del dominio del pasado para orientarse hacia el futuro. El primado de la razón práctica de Kant se corresponde con la toma del poder por parte de los propios ciudadanos. La fuente de toda normatividad de la vida humana en comunidad yace en ellos, independientemente de lo que sostengan los ancianos y los nobles. En la historia de la humanidad hasta 1784, el fundamento determinante de todo derecho y de toda obligación era un orden previo: la creación, bien según los relatos del Medio Oriente, bien según la propia historia europea o según las sanciones nacionales. Esta fijación a través de la imposición de los padres, de los ancianos, de los orígenes se disuelve a finales del siglo XVIII, tanto en el continente europeo como del otro lado del Atlántico. Aquel mandato del «nosotros mismos», que Goethe lúdicamente ponía aún en boca de Mefistófeles, deja de ser, en la realidad política, una figura del pensamiento y se convierte en una fuerza política, dejando atrás al Emperador con sus viejas mascaradas. «Han pasado ya los días de gloria de los viejos y apolillados sistemas europeos y el inminente ocaso de su existencia será el anuncio de un glorioso amanecer para los pueblos oprimidos... *Aquí* hemos izado el estan-

---

enumera los estamentos de educación, defensa y alimentación (*Lehrstand*, *Wehrstand*, *Nährstand*) de arriba hacia abajo. Kant comienza con el oficial, siguiendo el orden 2-3-1; asimismo, se repite la secuencia 2-3-1 en los pasajes siguientes (WA, AA 08: 37.27-38.2 ss.). Para los orígenes medievales, véase Bloch (1999, pp. 371-469).

darte de la libertad y aquí pondremos a prueba la capacidad del hombre para el autogobierno» (Whitman, citado en Shklar, 1998, p. 177).

2. «El sueño de la razón produce monstruos», Goya 1797-1799

Alejemos por un momento la mirada de los fines de la Ilustración y dirijámosla hacia los monstruos que acechan al derecho y a sus instituciones y que con frecuencia los destruyen. Un día entero no bastaría para terminar de enumerar a estos monstruos. Quisiera, sin embargo, referirme a algunas de las variantes más importantes y peligrosas.

a) El *bien político* sin más. No existe malhechor alguno, incluyéndonos, que no desee algo bueno. Todos desean para sí mismos y para la propia hija enferma, el propio clan o la China entera, el bien, lo mejor, tanto Mao Tse Tung como Xi Jinping. El ídolo del bien determina todas las acciones: se busca los medios que, hasta donde sabemos, nos permiten alcanzarlo. Lo justo y lo injusto se miden, entonces, en función del bien establecido previamente. No sucede, por el contrario, que solo pueda ser bueno aquello que contribuye a la realización del derecho y la justicia universales. ¿Quién no querría ser un buen hombre? En 1994 el rector de la Universidad de Múnich envió a todas las unidades una comunicación indicando que no se otorgue solo la mejor calificación posible a los trabajos académicos. El sistema de evaluación colapsaría en caso todos otorgasen siempre la nota más alta. ¡Pero somos gente buena! ¡Qué otra nota quiere que pongamos! (Kieserling, 2017).

Por un lado, lo justo y el derecho; por el otro, lo bueno. El mero derecho de lo mío y lo tuyo posee una sobriedad tajante, mientras que lo ilimitadamente bueno despierta en todos los corazones poéticamente inflamables —desde el niño hasta las masas ondulantes en la Plaza Roja— una intensa compasión y los conduce a la movilización política. Toda retórica, toda guirnalda de flores, está al servicio del bien sentido y alado. Se trata de la melodía que resuena en todos nosotros y que nos mueve al canto en común, la melodía del «*moi commun*», de los millones de hermanos y hermanas abrazados. Nada podría detener a las masas reunidas en la Plaza Roja si es que el enemigo pudiese ser matado con el canto. El bien parece bueno en el rapto arrollador ilimitado y hace daño a quien no está de acuerdo. Solo más adelante nos encontramos ante el desgarrador horror producido por el aparente bien colectivo.

La posición ilustrada aquí defendida se reafirma en el primado de los derechos humanos frente a cualquier decisión partidaria. No es un asunto de elección, sino que constituye el fundamento de toda sociedad estatal, independientemente del parecer del partido.

b) La *fe* incondicionada en la revelación divina no se coloca después del bien, sino que se apropia de él: lo que Dios hace está, como el creyente cree y anuncia, bien hecho. «¡Que se haga tu voluntad!», sin restricciones y por encima de toda razón.

¿Cómo luciría entonces la solución definitiva de los conflictos que atraviesan la historia? ¿A quién le corresponde la precedencia? Nuestra religión está siempre del

lado de lo bueno y lo justo, dicen en concordia los creyentes enfrentados. Y añaden: nuestra fe desea solo el amor, el más grande.

«Dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios» (Mt 22,21; Mc 12,17; Lc 20,25). Bien dicho, pero para nosotros lo que importa es que el creyente acepte esto, aun cuando la revelación enseñe lo contrario. La Ilustración insiste en esta independencia, en esta primacía incondicionada, más allá de lo que sostengan, a favor o en contra, los doctores de la ley, los imames y los sacerdotes sobre la base de las Sagradas Escrituras. Esta soberanía del juicio propio no se encuentra en las Escrituras, es el credo de la Ilustración.

Kant escribe acerca de Federico II que es un «príncipe que no considera indigno de sí reconocer como un *deber* suyo el no prescribir a los hombres nada en cuestiones de religión, sino que les deja plena libertad para ello e incluso rehúsa el altivo nombre de *tolerancia* [...]» (WA, AA 08: 40.28-31; con respecto a la historia complicada de la tolerancia, véase Försterling, 2016, pp. 31-40). La Constitución incluye como tal el deber de tolerancia en el marco de las leyes vigentes. Cuando una revelación se opone a dicho deber, ella entra en conflicto con la ley fundamental de nuestra vida en común y puede ser tomada e interpretada como un documento histórico, pero no como un manual de instrucciones para la acción. «¡Que se haga tu voluntad!» —siempre y cuando se someta a nuestras representaciones racionales de las acciones externas—.

Cuando la religión monopoliza la determinación de la eticidad, surge un conflicto fundamental entre religión e Ilustración. ¿Puede tolerar alguna de las religiones reveladas que autores no religiosos, como por ejemplo Confucio, pretendan disponer de instrucciones éticas suficientes? Consideremos el destino de Christian Wolff. El 12 de junio de 1721, Wolff dio en la Universidad de Halle un discurso titulado «*De sapientia Sinarum* (Sobre la sabiduría de los chinos)», el cual despertó de inmediato la indignación de los cristianos de la ciudad. «La alocución motivó a sus colegas de la Facultad de Teología a examinar cuidadosamente sus escritos» (Martus, 2015, p. 263). El juicio positivo que Wolff emitía con respecto a la moral de Confucio fue el núcleo de la denuncia que los pietistas presentaron ante Federico Guillermo I, quien fácilmente se veía desbordado en asuntos espirituales. Así, indicó ante el pedido lo siguiente: Wolff no debía ser ahogado en la sala, pero debía abandonar en menos de 48 horas Prusia so pena de estrangulamiento. Esta anécdota muestra claramente donde yace el límite de la tolerancia frente a la Ilustración.[3]

Doctos intérpretes del *Antiguo Testamento* sostienen que al principio de este no se nombra a ningún demonio aparte de Dios, pues ambos formaban aún una unidad indiferenciada. Este único Dios, a la vez bueno y diabólico, ordena a Abraham, sin reparo alguno, llevar a su hijo Isaac al monte y matarlo. Se trata, como sostiene Kant en *El conflicto de las facultades*, del mito «del sacrificio que Abraham quiso llevar a cabo, degollando e incinerando a su único hijo [...] en base a un mandato divino» (SF, AA 07: 63, nota al pie). Es una orden con un desenlace feliz, pero con-

3. El primer judío en ser nombrado en la Universidad Marburgo fue Hermann Cohen (1876). El nombramiento fue posible gracias a la imposición del Ministerio de Educación de Berlín sobre el voto de la Facultad de Teología de Marburgo, la cual había impedido exitosamente el nombramiento de judíos hasta ese entonces: un profesor ordinario judío, sin importar de qué facultad, tendría derecho a voto en el senado con respecto a decisiones de la Facultad de Teología. De este modo fue posible practicar, sin tacha alguna, un antisemitismo latente. A este respecto, véase la obra de Ulrich Sieg.

traria a la dignidad humana, como muchas otras escenas bíblicas. El lector que haga uso de su entendimiento se preguntará, en primer lugar, por qué el piadoso Abraham no asume inmediatamente que Dios no podría haber emitido esta orden injusta y despótica. La voz sería, así, un producto de su imaginación o, tal vez, un astuto ardid del demonio. Un Abraham ilustrado no haría, debido a la moral y la prudencia, lo que la voz le ordena. El hecho de que la seriedad de la orden se vea luego revocada no sirve de nada aquí, sino que lleva más bien a un lamentable sofisma. En efecto, siguiendo con el punto de vista ilustrado, el déspota divino reafirma su dominio y la obediencia ciega del sometido al exigirle al padre lo absolutamente abominable; la modificación y la supresión de la orden aseguran la obediencia y el agradecimiento infinitos de aquel que está ciegamente sometido (con respecto a la crueldad de la religión abrahámica, véase Pinker, 2011, p. 702, *passim*). Tanto la *sharía* como los cultos mayas o judíos pueden bien ser estudiados en tanto folclor; sin embargo, en tanto instrucciones para la acción, la *sharía* se encuentra bajo el control de nuestra razón, no solo aquí o allá, sino absolutamente. ¿Matrimonio infantil? Independientemente de lo que se sostenga y predique en los textos transmitidos, el matrimonio infantil está prohibido por nuestras representaciones legales, en toda circunstancia y sin condicionamiento alguno.

Si no se examina y articula críticamente el sentido literal de la revelación, puede asentarse en las fuentes la más extrema locura, como lo experimentamos hoy en día una vez más. La más grandiosa encarnación de esto es el Estado Islámico. Nos distanciamos de ello con repugnancia, pero los islamistas están fascinados por una fe incondicionada. No son atacantes homicidas solitarios, sino que los vincula la fe atávica en una revelación, en la que ellos y el resto de fieles incondicionados creen literalmente.

La Ilustración y la crítica son elementos irrenunciables de toda creencia que respete la dignidad humana. Esto suena a sacrilegio para el creyente, pero, si la paz y la dignidad humana han de ser fines reconocidos universalmente, ello solo puede darse en una sociedad que se limite a sí misma por medio del derecho. Somos nosotros los que decidimos, no un libro oriental.

«Tantum religio potuit suadere malorum! (¡A tantos crímenes ha podido inducir la religión!)». El Apocalipsis de San Juan en el *Nuevo Testamento* es una de las fuentes más peligrosas de la fe. Narra el fin de los tiempos y se refiere al Reino de Dios. Asimismo, incluye instrucciones de fe y de acción que se encuentran, en buena parte, fuera del orden legal y del orden natural. El Apocalipsis difunde expectativas disparatadas en torno al fin de los tiempos. Ellas pueden ser tomadas por el lector como un texto edificante, pero no deben ser obedecidas como un manual de instrucciones para la acción. «El pensamiento religioso apocalíptico [...] se ha vuelto un factor determinante de la política mundial» (John Gray, citado en Häntzschel, 2017). Lo que aquí nos interesa es considerar el pensamiento apocalíptico en tanto se opone a la Ilustración. Resulta fácil desenmascarar la fascinación producida por las imágenes y promesas si se lee los textos minuciosamente y se expone la mera fantasía que los anima. No son apropiados para la normatividad de la acción.

c) Consideremos un *topos* adicional: la *cultura* heredada. Se afirma acerca de ciertas formas particulares de vida transmitidas que «el europeo no puede entender esto o aquello»; y se considera que debería primar el humilde esfuerzo por respetar

y comprender. La Ilustración es un esfuerzo por la propia mayoría de edad y la otredad del otro. Con límites: el matrimonio infantil (es decir, la violación de niños), o sanciones como la lapidación, la silla eléctrica o la inyección letal en los Estados Unidos. Se puede rechazar nuestra crítica a estas formas culturales transmitidas por considerarla arrogante, pero nos aferramos a esta arrogancia con uñas y dientes: nuestra razón ilustrada es universal y universalista, condenamos los rituales asesinos, independientemente de que hayan sido bienes culturales en la Amazonía o el Himalaya o que lo sean hoy en Mississippi. La sostenida mutilación genital de las mujeres africanas es un producto originario de la cultura africana, practicado y sufrido por mujeres negras. La única solución es la intervención, violenta de ser necesario.

Debemos mencionar un punto más: se trata de la polémica contra la razón o la Ilustración y el populismo, el cual busca moldear todas las instituciones en conformidad con su unidad demagógica o suprimirlas en nombre del pueblo. La polarización es antigua: de este lado, la muy pegadiza melodía de los frigios; del otro, la armonía de la lira de Apolo. Rousseau toma el modelo en uno de los niveles de su filosofía política: de este lado, el «*moi commun*», originario y comprensible para todos; del otro lado, la representación ajena al pueblo y al servicio de la sumisión (véase Rousseau, [1755] 1964). De este lado, nosotros; del otro lado, los otros; matémoslos. De este lado, siempre, el pueblo, el «*moi commun*» y la verdad simple; del otro lado, la prensa mentirosa y los turcos. El patrón es el mismo del asocial «great again!». El nosotros contra los otros, nosotros, sin excepción, desde Hitler hasta Trump y su inmenso dominio sobre seguidores mentalmente enajenados, el infame «Baby-Boss».

La Ilustración sirve para la explicación de este modelo. Hemos vivido las devastadoras consecuencias del recurso a la unidad del pueblo y estamos en cierta medida todavía a salvo, pero la oscuridad alternativa en el horizonte, el sueño de la razón, se torna cada vez más amenazante. Las fronteras deben trazarse de manera más precisa.

3. **Derecho al trabajo, la educación y la universidad**

«El sueño de la razón produce monstruos» —hasta ahora nos hemos ocupado de las oscuridades que yacen ante la Ilustración y de los críticos de la crítica y la Ilustración—. A continuación, discutiremos, en el marco de nuestro breve panorama, la realización positiva de la Ilustración, en particular en relación con los ámbitos sociales y la esfera del derecho, recurriendo a ejemplos más o menos aleatorios. Esta segunda parte positiva se ocupa, en primer lugar, de la desigualdad material en la sociedad de ciudadanos iguales y libres. Kant exige para aquellos que se encuentran en una situación de postergación y dependencia material que les sea posible *ascender por medio del trabajo*. Nosotros añadimos: es posible defender con buenos argumentos una renta básica de desempleo para todos los ciudadanos, asunto muy discutido actualmente. ¿Cómo se relacionan entre sí ambos postulados según los principios de la Ilustración?

Un punto adicional concierne a la educación y la universidad. Quisiera poner de relieve la diferencia entre el saber acumulativo y el conocimiento científico. La Ilus-

tración insiste en la conservación de un conocimiento científico en el que quepan dudas y preguntas y el postulado del carácter desinteresado de las disciplinas particulares. Sin embargo, exige al mismo tiempo la aplicabilidad práctica. Las universidades del Estado deben transmitir los conocimientos históricos y éticos pertinentes al funcionamiento de la ciudadanía responsable. Son necesarias muchas reformas de la universidad, pero ha habido numerosas reformas (me refiero, por ejemplo, al proceso de Bolonia) que han sido dictaminadas por una administración populista y deberían por eso ser anuladas y olvidadas en nombre de la Ilustración. Por sobre todo, la idea de la universidad es universal: lo que es válido en Alemania, es válido en Australia y en el Perú. Así, el desarrollo de una forma de universidad específicamente europea fue, desde el principio, provincialista y estaba condenada al fracaso.

a) Como postula Kant, pertenece de modo indirecto a la obligación legal de autoconservación del Estado el derecho concedido a cada ciudadano de «ascender por medio de su trabajo». Las leyes positivas «no deben ser contrarias a [las leyes naturales de] la libertad y la correspondiente igualdad de todos en el pueblo, para poder salir del estado de pasividad y ascender activamente por medio del propio trabajo» (MS, RL, AA 06: 315.19-22). Este derecho es un punto de encuentro entre Estado y sociedad, interviene en los mecanismos económicos y prohíbe la formación de castas de riqueza y pobreza, garantizando particularmente a los jóvenes la posibilidad de fundar una, así llamada, existencia civil por medio de una actividad propia reconocida, independientemente de cómo nos sacuda de aquí para allá el capitalismo salvaje o domesticado. Se trata de una situación enrevesada que no pretendemos resolver aquí y ahora. Sin embargo, el derecho al trabajo y al ascenso por medio del trabajo, desde la condición de ciudadano pasivo a la de ciudadano activo, pertenece al campo de problemas de la Ilustración, la cual exige a cada quien servirse de su propio entendimiento, es decir, volverse autosuficiente.[4] El así llamado derecho natural o racional no es en absoluto indiferente en cuanto al contenido, como Hegel críticamente sostuvo. En efecto, de acuerdo con Hegel, el derecho natural o racional no podría, en la medida en que es puramente formal, diferenciar entre la propiedad y la no propiedad. Evidentemente, ya con las primeras líneas del postulado legal de la razón práctica en la «Doctrina del derecho» se encuentra asegurado el contenido material.

Ahora bien, ¿ante quién ha de exigirse concretamente el derecho al trabajo? No puede ser ante el Estado directamente, como tampoco ante el empresario privado individual. Yo no puedo demandar ni al Estado ni a ninguno de los ciudadanos restantes si es que no logro «ascender por medio del trabajo». Pero, entonces, ¿cómo funciona? ¿De qué modo resulta posible alcanzar la autosuficiencia, si esta no depende exclusivamente de mí, sino de la red social en la que he nacido?

Kant no plantea un derecho al trabajo, sino al «ascenso por medio del trabajo» en general. Las relaciones de propiedad y contractuales deben estar determinadas por las leyes correspondientes de modo tal que en principio no condenen al fracaso

4. No es posible desarrollar aquí por qué esta idea recién es posible en la Modernidad. Ningún autor de la Antigüedad o de la Edad Media habla del trabajo como un medio para ascender, para transitar de la condición de ciudadano pasivo a la de ciudadano activo. Por el contrario, para Platón y Aristóteles el trabajo es el estigma propio del ciudadano que no es autosuficiente.

el propósito del ciudadano que desee ascender hasta la autosuficiencia por medio de su trabajo, independientemente de cómo se dé en concreto su trayectoria. La Constitución de un país debe marcar la pauta para que todas las leyes de propiedad den cabida en la distribución al caso señalado por Kant. El Ilustrado no desea renunciar al derecho al trabajo, pero este sigue siendo, en muchas partes del mundo, una mera declaración, un derecho que no puede ser reclamado ante nadie. El lema de la legislación debe ser el siguiente: que todos encuentren trabajo tras una cierta consideración pragmática. Es en función de este lema que las distintas leyes restrictivas son buenas o malas.

Quisiera traer a colación un derecho adicional. La idea básica de la sociedad estatal moderna consiste en lo mío y lo tuyo, separados y garantizados por el Estado por medio de los tres poderes: legislativo, ejecutivo y judicial. Ahora bien, la propiedad privada incluye desde la propiedad de los medios de producción por parte del financista y las infinitas riquezas del acaparador, las cuales se han ido acumulando históricamente, hasta nuestras sillas y bancas, camisas y pantalones. La propiedad privada es resultado y producto común de todos los miembros activos. ¿Qué sucede con la porción de ciudadanos que no logran ascender por medio de su trabajo? O, de modo más general, los propietarios se benefician de la plusvalía de la producción social, en comparación con los no-propietarios, de modo desproporcionado, como por ejemplo Bill Gates. Los no-propietarios no pueden solicitar su justa porción —o, más bien, no podían hacerlo en el pasado, porque ahora, desde diciembre de 2016, se ha introducido en Finlandia, a modo de prueba, una renta básica sin condiciones para los necesitados—. La fundamentación parece ser puramente económico-técnica (véase la comunicación de la Agencia Alemana de Prensa, DPA, 2016; asimismo, diversos diarios informaron al respecto), pero también es posible defender la propuesta desde la perspectiva del derecho racional.

Somos, generación tras generación, herederos de hombres previos. En un sentido rudimentario, nos apoyamos en sus hombros, para recurrir a una vieja imagen. Nuestra naturaleza cultural ha sido elaborada por su trabajo. Nos beneficiamos de ellos, pero ¿cómo funciona el derecho a disponer de estos bienes en tanto herederos de igual condición? Las riquezas están distribuidas, por un lado, de manera equitativa, por ejemplo en la utilización de las calles y rieles; por otro lado, la distribución también es altamente desigual. La distribución de la riqueza tiene lugar fácticamente sobre la base del *statu quo* y de la apropiación desigual de la herencia de generaciones previas. Quien posee más recibe más del caudal de nuestro pasado. La actual y repetida exigencia de una renta básica sin condiciones aspira a revisar la injusta y usual transferencia de la riqueza. Resulta difícil determinar cómo y en qué medida. Sin embargo, a cada heredero de toda generación le corresponde una ganancia básica de aquello que los antepasados produjeron para las generaciones venideras. Según esta reflexión, el heredero recibiría un pago proveniente del fondo de la historia común de producción, fondo desde el cual todos los propietarios financian también el estándar de vida que supera a aquel de generaciones pasadas y que con frecuencia alcanza dimensiones obscenas.

En el *Fausto* de Goethe (segunda parte, primer acto), el emperador no recibe pagos por el trabajo realizado en el pasado, sino un anticipo de los bienes que serán recaudados cuando, en el futuro cercano, se extraigan los tesoros que yacen bajo tierra. Anticipando estos tesoros, el emperador distribuye bonos, certificados, los

cuales tienen un efecto maravillosamente revitalizador sobre el comercio. Se trata de una ocurrencia ilustrada, por medio de la cual Goethe funda el papel moneda, de por sí insignificante, en tierra firme y en el futuro, con el fin de aclarar su efecto estimulante. El papel moneda tiene, desde entonces, validez en todo el mundo, mientras que la renta básica hasta ahora solo se ha afincado en la sombría Finlandia.

La renta básica sin condiciones se opone, más allá de cómo se la configure en cada caso particular, al postulado según el cual el ciudadano voluntarioso tendría que poder ascender por medio del trabajo al estatus de la autosuficiencia. Tenemos así, por un lado, el ascenso pasivo por medio de la distribución de una renta garantizada; por otro, la exigencia de que el ciudadano pueda, en el marco de las leyes positivas, hacer valer su derecho natural a ascender por medio del trabajo hasta la autosuficiencia. Hemos profundizado históricamente en la exigencia de una renta básica frente a la usual argumentación socio-política y concebido un derecho justificado a la herencia de la riqueza de la humanidad. Todos nos apoyamos en los gigantescos hombros del pasado y podemos reclamar una humilde tajada aquí y ahora, para cada uno y cada una.

¿Cómo funcionaría todo esto? El Ilustrado aboga por la idea del ascenso a través del trabajo del individuo. Dicho individuo debe estar dispuesto a trabajar por sí mismo y no debe ser obstaculizado por las circunstancias. Por lo mismo, es necesario retocar la idea de una renta básica sin condiciones para reconvertirla en la exigencia típica de los servicios sociales. Es decir, permanece vigente el postulado de poder ascender a través del propio trabajo.

b) El último punto en la parte tercera es el derecho a encontrar en el Estado un espacio para la Ilustración y el conocimiento, es decir, la Escuela Superior o la Universidad y su academia en sentido clásico. La Ilustración exige la propia realización y la tematización institucional de la mayoría de edad.

Para empezar, la institución europea de la universidad no conoce fronteras europeas, sino que es, desde el comienzo, universal, a pesar de las eventuales y azarosas barreras geográficas. Es muy lamentable que la reciente legislación universitaria que se ha impuesto sobre Europa no sea relevante ni para la idea de universidad ni para su validez global fáctica. A ello se debió seguramente que se bloqueara la creación de una dependencia central en la Organización de Naciones Unidas. Un triunfo de la administración provincial, la cual ganó, gracias a su sesgo europeo, y a su influencia y prebendas inmensas (Heike Schmoll, corresponsal del diario *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, se ha pronunciado en repetidas ocasiones sobre este tema).

Sin embargo, el esfuerzo contrario de generar un *ranking* mundial con criterios arbitrarios solo puede conducir al fracaso. Thomas Thiel describe la proliferación desenfrenada de instituciones educativas bajo la etiqueta de la calidad universitaria como un «crecimiento mundial descontrolado» (2017).

El conocimiento que la universidad busca transmitir es, como tal, universal, más allá del idioma en que se lo transmita. El científico es siempre un ciudadano del mundo, no en la mera teoría, sino en la práctica de la realización del conocimiento. La red de intercambio de prácticas y resultados del conocimiento, de investigación y docencia nunca fue europea, sino nacional y orientada hacia el mundo.

El santo patrón de la sociedad del saber contemporánea es el Wagner del *Fausto* de Goethe, quien sostiene: «Aunque sé mucho, pese a ello, ¡quiero saberlo todo!».

Lo que se desea es la mera erudición acumulable. Ella puede ser puesta a prueba de acuerdo con el modelo de concurso de preguntas y respuestas y bendice al ganador con dinero y fama televisiva eterna. El objeto de estudio son los «hechos, hechos, hechos», como exigía Helmut Markwort para el magacín *Focus*. Los hechos pueden ser corroborados y se vuelven vendibles y exportables al mundo entero por medio de dicha corroboración.

La carencia de conocimiento en la empresa acumulativa del saber de las universidades es reconocida y denunciada una y otra vez. Sin embargo, al diagnóstico no le sigue, la mayoría de las veces, otra cosa que una referencia desafortunada a las «aproximaciones estéticas y hermenéuticas al mundo» (véase Thiel, 2017). ¡Como si estas mismas «aproximaciones al mundo» no fuesen altamente complejas! Los estudiantes inteligentes no pueden sino espantarse ante esto. Se murmura acerca de «aproximaciones al mundo», en lugar de mostrar de qué manera puede accederse a las cosas mismas. El mero saber no solo no puede alcanzar las cosas mismas, sino que obstruye el acceso a ellas.

De este lado tenemos el saber acumulado, ordenado incluso alfabéticamente, como factor de producción; del otro lado, el conocimiento con sus fundamentos.

Not for profit! reza el título de un libro de Martha Nussbaum. *Profit* significa la mercantilización de la universidad en lugar de la Ilustración con su conocimiento, tomado como fin en sí mismo. Dicha Ilustración no encuentra su base ni su límite en el provecho económico, ni se deja amordazar y reducir a la minoría de edad por ningún objetivo, sino que sigue a la curiosidad y a la marcha del conocimiento. Naturalmente, también se tiene en cuenta la aplicación: así como en la antigua universidad le seguía a la facultad de filosofía, orientada al conocimiento, el estudio para ganarse el pan de los teólogos, los médicos y los juristas, le compete al estudio moderno e ilustrado tanto la orientación hacia la especialización con su propia lógica interna como la referencia al oficio práctico.

Not for profit! debe ser tomado como una norma, con la conciencia de que este deber-ser se aplica a una institución fáctica que se presenta ante nosotros como un ser, o un estado de cosas, más poderoso. Las universidades deben cumplir con ciertas exigencias en todo el mundo, como, por ejemplo, fomentar el profundo intercambio entre profesores y estudiantes. Por lo tanto, los cambios no deben evaluarse solo con relación a la situación del propio país ni a las propias expectativas, sino con relación al sistema global de las ciencias.

La persona que ha de ser capaz de emitir un juicio propio no debe ser privada de los primeros pasos, como sucede con los niños que no aprenden a escribir, pues se delega a las computadoras la tarea de despertar en ellos la capacidad de pensamiento. La escritura es una técnica cultural que debe ser aprendida. Ser capaz de escribir uno mismo, con la propia mano, es el fundamento de la posterior apropiación corpórea y mental de la escritura que conduce al conocimiento propio de la mayoría de edad.

La meta del estudio en el espíritu de la Ilustración persiste y debe ser posible: la formación de la propia facultad de juzgar críticamente con respecto a las fuerzas causales que operan en la naturaleza y la sociedad utilizando los medios necesarios, las matemáticas, todo ello bajo las condiciones de la Modernidad, a saber, la irrevocable delegación de procesos y resultados del conocimiento a los medios digitales.

Volvamos a la Ilustración y a nuestro inicio. La universidad se mantiene firme en torno a dos ideas: en primer lugar, el cultivo del propio entendimiento: «servirse

de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. [...] *Sapere aude*! ¡Ten el valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración»; en segundo lugar, la orientación en el mundo de la naturaleza y de la historia cultural. La universidad degenera en fábrica del saber cuando pierde de vista esta idea de la Ilustración con sus dos polos. Al primer polo corresponde la formación en la adquisición metódica de conocimiento, la propia indagación causal y crítica, la respuesta provisoria. Al segundo polo le corresponde la integración en el curso de la investigación de las ciencias humanas y naturales. Mientras que la universidad medieval delegaba la propia fe a la teología oficial, en nuestra universidad actual se delega muchas áreas del conocimiento a redes externas: basta un solo clic para que el resultado aparezca ante ti. Ambos fenómenos tienen como resultado el debilitamiento del sujeto y de su «*sapere aude!*».

4. **¿Dialéctica de la Ilustración?**

En la *Dialéctica de la Ilustración* (primera edición de 1944), Adorno y Horkheimer intentaron mostrar que la Ilustración, en la forma en que se la había practicado hasta entonces, resultaba insostenible. Según ellos, el intento de liberación del mito y de las fuerzas de la naturaleza produce una red enmarañada de la que no se puede escapar, la supuesta claridad se vuelve oscuridad, la Ilustración produce de modo dialéctico su opuesto y cae, como el tiempo previo a la Ilustración, nuevamente en el mito. Habermas cuestiona el «desmedido escepticismo con respecto a la razón» de ambos autores. «¿Cómo es posible que ambos Ilustrados, pues siguen siéndolo pese a todo, subestimen tanto el carácter racional de la Modernidad cultural que no perciban en todas partes sino una aleación de razón y dominio, de poder y validez?» (Habermas, 1985, p. 146; véase también p. 156). No es posible una autosuperación dialéctica total de la Ilustración: ella fracasa en tanto el autor requiere de una autoafirmación positiva, la cual supone una separación, a la manera tradicional, entre claridad y oscuridad.

Existen diversos intentos de mostrar el necesario fracaso de la Ilustración de otro modo. Piénsese en la investigación de las neurociencias. Las neurociencias mostrarían, en un futuro cercano, el tipo de producto ordinario que son nuestros pensamientos en realidad —excepto por este pensamiento de los neurólogos mismos—. ¿De dónde vienen los pensamientos? ¿Genera el cerebro literalmente la negación de lo que afirmo, aunque en la naturaleza no exista la negación? Al menos eso es lo que nos dice el entendimiento. ¿De dónde viene, entonces, la negación, sin la cual el investigador no podría pensar? ¿Y qué de la pregunta causal que no tiene lugar alguno en la naturaleza? Los neurólogos callan al respecto y se apresuran de una cita a la siguiente, de un programa de televisión a otro. Pero en la computadora portátil yace registrado de modo inmutable que los pensamientos surgen del cerebro, ¿de dónde si no? Locos de las neuronas.

El escrito sobre la Ilustración solo resulta comprensible si uno toma conciencia de que el propio entendimiento de cada quien opera como razón práctica y tiene como fin la autonomía. Esta autonomía es concebida como un actuar moral-práctico. El fin es político: el ciudadano debe colaborar activamente en la fundación y el mantenimiento de la república y, naturalmente, de todas las formas de vida que la

república necesite. Podría objetarse que esta *exigencia* no es razonable o que carece de sentido y que la república depende de presupuestos de los que ella misma no dispone. A estas personas, inútilmente piadosas, les responderíamos lo siguiente: «ya es tiempo, entonces, de que creemos dichos presupuestos, pues si no lo hacemos nosotros, nadie más lo hará». Si los presupuestos dependiesen de la constitución del mundo como un todo, entonces evidentemente no dependerían de nosotros; habría que empezar por la distancia que nos separa del sol.

Conclusión

¿Cómo dar un cierre a este breve esbozo de los fines de la Ilustración? El título debe permanecer en plural. No se trata de *el fin*, sino de *los fines*, los cuales, a su vez, no pueden derivarse de una unidad, sino que más bien se manifiestan en una enumeración. En primer lugar, discutimos el modo socialista de brindar unidad a las sociedades (considerado indispensable a fines del siglo XVIII) como modelo opuesto a una democracia representativa con una división clara de poderes. A continuación señalamos la insostenibilidad de una fe incondicionada en una revelación. En tercer lugar, problematizamos la obediencia ciega a usos y costumbres culturales transmitidos. De otro lado, nos preguntamos qué significa afirmar que los ciudadanos deban estar en condiciones de ascender por medio de su trabajo. ¿Existiría aún una sociedad de clases si se realizase este postulado en el marco del orden legal? Por último, tematizamos la exigencia de instituciones de educación superior que estén al servicio no de la mera acumulación del saber, sino del conocimiento ordenado, es decir, al servicio del núcleo de la Ilustración que se cuestiona a sí misma.

¿Y qué hay de la unidad de la Ilustración? ¿Existe algo así como *un* fin de la Ilustración, en lugar de muchos fines? ¿Un tema en lugar de muchos temas? «*Sapere aude*! ¡Ten el valor para servirte de tu *propio* entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración» (WA, AA 08: 35.06-09). No ha de negarse que muchos ciudadanos antiguos estuvieron a la altura del lema «*sapere aude*!». Sin embargo, la intención del escrito no puede reducirse completamente a este sentido del valor para pensar por uno mismo. El desciframiento político-legal propuesto al principio de nuestro texto permitió poner al descubierto muchos fines posibles, algunos de los cuales hemos discutido. La Ilustración busca determinar la existencia ciudadana en la sociedad moderna, el sí mismo que debemos llegar a ser concreta y legalmente.

Bibliografía

BLOCH, Marc (1999). *Die Feudalgesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.

BRANDT, Reinhard (1999). «Institution - Institution in Antike und Neuzeit - Institution bei Kant». En Petra Kolmer y Harald Korten (eds.), *Recht - Staat - Gesellschaft: Facetten der politischen Philosophie* (pp. 69-111). Friburgo-Múnich: Alber.

— (2003). *Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: Kants Streit der Fakultäten. Mit einem Anhang zu Heideggers Rektoratsrede*. Berlín: Akademie.

— (2016). «Kants Systeme». *Kant-Studien*, 107(4), 681-703.

— (2017). «Trotzdem: Aufklärung». *Merkur: Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 71(febrero), 92-96.

DARJES, Joachim Georg (1764). *Einleitung in des Freyherrn von Bielefeld Lehrbegriff der Staatsklugheit* [mit Autobiographie]. Jena: Johann Wilhelm Hartung.
DPA (2016). «Finnland testet Grundeinkommen auf nationaler Ebene». Comunicación de 28 de diciembre de 2016.
FÖRSTERLING, Wolfram (2016). *Aufklärung oder Unmündigkeit: Wie weit strahlt das Licht der Vernunft? Die Werte der Aufklärung im 21. Jahrhundert*. Baden-Baden: Nomos.
HABERMAS, Jürgen (1985). «Die Verschlingung von Mythos und Aufklärung: Horkheimer und Adorno». En *Der philosophische Diskurs der Moderne, zwölf Vorlesungen* (pp. 130-157). Fráncfort d.M.: Suhrkamp.
HÄNTZSCHEL, Jörg (2017). «Endlich Krieg». *Süddeutsche Zeitung*, 11 de febrero de 2017, Feuilleton, p. 17.
HEINE, Heinrich ([1854] 1992). «Erinnerung aus Krähwinkels Schreckenstagen». En *Gedichte 1853 und 1854* (pp. 227-228). Düsseldorfer Heine-Ausgabe (DHA) 3/1.
KANT, Immanuel ([1784] 1923). «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?» (WA). En *Gesammelte Schriften VIII: Abhandlungen nach 1781* (pp. 33-42).
— ([1793] 1914). *Die Metaphysik der Sitten* (MS). En *Gesammelte Schriften VI*.
— ([1798] 1917). *Der Streit der Fakultäten* (SF). En *Gesammelte Schriften VII*.
— (1900 ss.). *Gesammelte Schriften*. Edición de Preussische Akademie der Wissenschaften (vols. 1-22), Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin (vol. 23), Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (vols. 24 ss.). Berlín.
— (2003). *El conflicto de las facultades*. Traducción de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.
— (2013). «Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración». En *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (pp. 85-98). Edición y traducción de Roberto R. Aramayo, segunda edición. Madrid: Alianza Editorial.
KIESERLING, André (2017). «Tausche gute Noten gegen Wohlverhalten». *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 16 de abril de 2017, Wissenschaft, p. 62.
MARTUS, Steffen (2015). *Aufklärung: Das deutsche 18. Jahrhundert. Ein Epochenbild*. Berlín: Rowohlt.
PINKER, Steven (2011). *Gewalt: Eine neue Geschichte der Menschheit*. Fráncfort d.M.: Fischer.
ROUSSEAU, Jean-Jacques ([1755] 1964). «Discours sur l'économie politique». En *Œuvres complètes III: Du Contrat social, Écrits politiques*. París: Gallimard.
SHKLAR, Judith N. (1998). *Redeeming American Political Thought*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.
SIEYÈS, Emmanuel ([1789] 1970). *Qu'est-ce que le Tiers état?* Edición crítica con introducción y notas de Roberto Zapperi. Ginebra: Droz.
STOLLBERG-RILINGER, Barbara (1986). *Der Staat als Maschine: Zur politischen Metaphorik des absoluten Fürstenstaats*. Berlín: Duncker & Humblot.
THIEL, Thomas (2017). «Weltweiter Wildwuchs: Zur Lage der Universitäten». *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14 de junio de 2017, p. N4.

EL CONFLICTO LEGÍTIMO Y EL CONFLICTO ILEGÍTIMO ENTRE LAS FACULTADES

Miguel Giusti
Pontificia Universidad Católica del Perú

Que exista un conflicto entre las facultades de una universidad no era necesariamente, para Kant, como no lo es tampoco para nosotros, un asunto perjudicial. En cierto modo, podría incluso decirse que el conflicto, o la controversia, son parte esencial de la vida académica y un ingrediente indispensable del avance de la investigación científica. Es necesario, por eso, comenzar haciendo algunas distinciones y recordando el contexto en el que planteó Kant el problema. Al retomar la diferencia que él mismo estableció entre un conflicto *legítimo* y uno *ilegítimo* entre las facultades, entenderemos mejor cuál era el motivo central de sus preocupaciones y comprobaremos que su reflexión adquiere una sorprendente actualidad.

Es sabido que al publicar su libro en 1798, Kant pretendía expresar pública protesta por la censura de la que había sido objeto en los años anteriores y deseaba dejar sentado que se había vulnerado así la libertad de pensamiento y de investigación que son consustanciales a la facultad de filosofía, la entonces llamada «facultad inferior». Hay aquí ya una pista que nos anuncia el sentido de su argumentación y que deberíamos identificar y filtrar con cuidado, para no dejarnos distraer por consideraciones circunstanciales o nomenclaturas propias de la época. En el momento en el que Kant escribe, en efecto, la universidad está dividida en cuatro facultades, las tres llamadas entonces «superiores» —a saber, teología, derecho y medicina— y la facultad «inferior», que él llama «facultad de filosofía», pero que es, en realidad, una facultad de humanidades, aunque con ciertas peculiaridades que comentaremos a continuación.

Esa diferenciación entre facultades superiores y facultad inferior no debería parecernos extraña, ni menos anticuada, porque lo que así se está expresando es que hay una facultad de estudios humanísticos básicos, por la que deben pasar todos los estudiantes antes de ingresar a las facultades superiores que tienen, todas ellas, un carácter profesionalizante. Por su misma naturaleza, pues, las facultades «superiores» están obligadas a ajustarse a criterios de funcionalidad laboral y de administración pública, mientras que la facultad «inferior» debe velar por la libertad de la investigación y la autonomía del saber; el cultivo de las humanidades es indispensable para impedir que la instrumentalización del conocimiento tergiverse el ideal de humanidad que la universidad debe preservar.

Detengámonos un momento en las facultades superiores o profesionalizantes. A ellas subyace, piensa Kant, una lógica utilitaria y funcional ligada a las necesidades sociales del momento y dependiente de la autoridad del gobierno o del Estado. Es hasta divertida la justificación que se ofrece del hecho de que sean precisamente

esas tres: una de ellas, la medicina, se ocupa de la salud de la población (de su «bien corporal»); la segunda, el derecho, de la legitimidad del orden legal (de su «bien civil»); y la tercera, la teología, de la salud espiritual (de su «bien eterno») (Kant, 2003, p. 68).[1] Teniendo el gobierno un interés en el mantenimiento del orden social —habiendo, como diría Foucault al comentar este mismo escrito, una alianza indisoluble entre el saber y el poder (véase al respecto el sugerente volumen editado por Stephen J. Ball [1997])—, se entiende que exista una política gubernamental que reglamente los requisitos de aquellos estudios profesionales con el fin de asegurar la reproducción de la vida social. No sería difícil proyectar esta reflexión, o esta lógica justificativa, a la estructura de la universidad contemporánea: en este último caso, lo que habría que decir es que las necesidades utilitarias de la sociedad se han diversificado y que, por lo mismo, se ha vuelto indispensable incrementar la cantidad de carreras profesionalizantes (de facultades superiores), a fin de asegurar a través de ellas el funcionamiento del sistema social y la formación de cuadros que se integren al mercado laboral.

Hay un punto, sin embargo, que ha cambiado radicalmente desde la época de Kant. En su libro, él se refiere siempre a una instancia regulativa de la vida académica, que es la instancia política, pero en singular, y habla por eso siempre solo del «gobierno», sobreentendiendo que se trata del gobierno de un país en particular. No menciona la instancia económica o la influencia del mercado, ni tiene tampoco en mente la existencia de consorcios, corporaciones o alianzas internacionales que pudieran ejercer una influencia en la marcha de la vida académica, como es el caso hoy en día. A la vinculación orgánica entre el saber y el poder, habría pues que añadir en la actualidad la relación también orgánica que se viene estableciendo entre el saber y el mercado o entre el saber y las corporaciones internacionales. Con el agravante, que todos conocemos, de que en los dominios de la globalización, no solo en el ámbito de la vida académica, las instancias políticas de decisión han cedido casi toda su capacidad de intervención a los mecanismos sistémicos del mercado. Pero, pese a ello, el texto de Kant sigue teniendo una interesante vigencia.

Esto puede entenderse mejor si revisamos cuál es el modo en el que, según él, el gobierno ejerce su poder sobre la marcha de la universidad. Dado que de lo que se trata es de regular y uniformizar la formación de los futuros profesionales, lo que hace el gobierno es contratar a un conjunto de funcionarios a los que encarga la supervisión de la educación superior. Kant los llama, literalmente, con lúcida elocuencia, «negociantes del conocimiento (*Geschäftsleute der Gelehrsamkeit*)» (Kant, 2003, p. 63), queriendo recalcar así que se trata de funcionarios que se ganan la vida cumpliendo las funciones indicadas de reglamentar el estudio de las disciplinas a fin de que respondan a los requerimientos sociales o pedagógicos del momento, es decir, que hacen de ello un o su negocio. El tono despectivo de la expresión tiene que ver, por supuesto, con el hecho de que fueron precisamente esos funcionarios los que censuraron en su momento la obra de Kant y le pusieron obstáculos para la docencia, pero ello no aminora en nada la lucidez de lo que así se describe. El problema principal reside, en efecto, como afirma nuestro autor, en que se trata de funcionarios que fueron formados en la universidad en alguna carrera («aunque

1. Las citas de *El conflicto de las facultades* incluidas en el artículo siguen, con modificaciones, la traducción de Roberto R. Aramayo (Kant, 2003).

acaso hayan olvidado mucho de ella, al menos en lo que concierne a la teoría», Kant, 2003, p. 62), pero que ahora han obtenido un cargo público y «actúan como instrumentos del gobierno y en provecho propio (no precisamente en aras de las ciencias)» (Kant, 2003, p. 62). Se produce así el contrasentido de que esta clase de funcionarios, desactualizados en sus conocimientos y alejados de los avances de la investigación, habiendo obtenido atribuciones administrativas de parte del gobierno o de las corporaciones internacionales, pretenden reglamentar el desenvolvimiento de la universidad o la actividad de los académicos, que son quienes mantienen vivo, con su trabajo, el progreso del conocimiento. «Sobre los profesores [sostiene enfáticamente Kant] deberían juzgar solo los profesores» (Kant, 2003, p. 61).[2]

Conviene aclarar, sin embargo, que Kant no deslegitima el papel de los funcionarios de la educación superior para el caso específico de la reglamentación de las carreras profesionalizantes. Por el contrario, es allí, aunque solamente allí, donde su intervención resulta justificada y hasta necesaria, porque es evidente que la sociedad requiere de profesionales competentes y es claro que la administración pública tiene no solo el derecho sino además el deber de asegurarse de que la formación brindada cumpla con los requisitos del mercado de trabajo. Es interesante, al respecto, que Kant insista en que las facultades superiores necesitan de «estatutos», «códigos», «textos escritos», en los que estén debidamente estipulados los contenidos, los procedimientos y los planes estratégicos que hacen falta para la preparación de los futuros profesionales (Kant, 2003, pp. 69 ss.). Esta frondosa codificación de la rutina académica, que en la cultura universitaria actual ha llegado hasta el paroxismo, tanto en lo que se refiere a la cuantificación como en lo que se refiere a la proliferación de los negociantes del conocimiento, solo tiene sentido, en realidad, cuando se trata de administrar un saber ya adquirido o cuando se lleva a cabo un adiestramiento en actividades profesionales preestablecidas, no cuando se trata de innovar o producir un nuevo tipo de conocimiento.

Es por eso que lo dicho hasta ahora no puede valer para la facultad llamada «inferior», la facultad de filosofía o de humanidades. Escribe Kant:

> Es absolutamente necesario, para el cultivo de la ciencia pública, que la universidad posea una facultad que, con independencia de las órdenes del gobierno, tenga la libertad, no de dar orden alguna sino de cuestionar todas las órdenes que se dan, y de interesarse por la verdad en los asuntos de la ciencia; una facultad en la que la razón pueda hablar con franqueza, pues sin esta libertad la verdad no podría manifestarse (lo que perjudicaría al propio gobierno), ya que la razón es libre por naturaleza [Kant, 2003, p. 66].

Que a una facultad así concebida se le llame «inferior» es, naturalmente, una paradoja, o acaso solo una cuestión de perspectiva, a la que el propio Kant se refiere con ironía diciendo que posiblemente la causa se halle en la naturaleza del hombre, pues «quien puede mandar, aunque sea un humilde servidor de algún otro, se ufana de ser más importante que quien no manda sobre nadie, pero es libre» (Kant, 2003, p. 66).

En toda universidad debe existir, pues, una facultad —o, como veremos enseguida, una instancia equivalente en las diversas facultades— que no someta su acti-

2. Dice el original: «Über Gelehrte, als solche, können nur Gelehrte urteilen» (Kant, [1798] 1991, A 3).

vidad a los dictámenes del gobierno ni a los requerimientos de la burocracia de la educación superior, porque su tarea primordial es la de preservar la libertad de la investigación y la búsqueda de la verdad, más allá de los estereotipos y de los cánones uniformizantes que podrían servir solo para la formación de profesionales. Fue precisamente esta reflexión la que llevó a Jacques Derrida a publicar su ya famoso ensayo titulado «La universidad sin condición (gracias a las humanidades)». Escribe Derrida: «La universidad moderna *debería ser sin condición* [...]. Dicha universidad exige, y a ella se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen la investigación, el saber y el pensamiento de la *verdad*» (2002, pp. 9-10). Y añade, aludiendo al emblema que ostenta, entre otras, nuestra hoy centenaria universidad: «Por enigmática que permanezca, la referencia a la verdad parece ser lo bastante fundamental como para encontrarse, junto con la luz (*lux*), en las insignias simbólicas de más de una universidad» (2002, p. 10).

Nos encontramos en el corazón de lo que Kant llama en su texto el «conflicto ilegítimo» entre las facultades (Kant, 2003, pp. 78 ss.). Los argumentos han sido ya expuestos y solo hace falta recordarlos. Es ilegítimo el conflicto que pretende aplicar a la facultad de humanidades los criterios que podrían ser válidos a lo sumo para facultades profesionalizantes, es decir, el sometimiento a normas de uniformización de la vida académica que provienen de las demandas del poder político, el poder económico o el poder burocrático de la concepción hegemónica en la sociedad. No se está respetando, en ese caso, la peculiaridad de esta facultad, que consiste en promover la libertad del conocimiento y el compromiso con valores éticos estrictamente racionales (vale decir: más humanitarios). La búsqueda de la verdad y de la originalidad no puede tolerar moldes semejantes y tiene más bien que despojarse de ellos.

Pero ¿qué disciplinas, o (para usar un término muy atinado de Javier Muguerza)[3] qué *indisciplinas*, forman parte de esta sorprendente facultad inferior, que Kant denomina «facultad de filosofía» y que nosotros, con Derrida, hemos ido llamando también «facultad de humanidades»? La cuestión es muy importante y elucidarla nos va a conducir a responder a la segunda pregunta de nuestra reflexión, a saber, cuál podría ser un conflicto «legítimo» entre las facultades.

La facultad de filosofía (o de humanidades), nos dice Kant, tiene dos departamentos: el departamento de «ciencias históricas (*historische Erkenntnis*)», al que pertenecerían la historia, la geografía, la lingüística y, en general, las humanidades (estoy citando literalmente lo que dice Kant), y el departamento de «ciencias racionales puras (*reine Vernunfterkenntnisse*)», al que pertenecerían la filosofía, las matemáticas, la metafísica natural y la moral (Kant, 2003, p. 77). Si prestamos la debida atención a esta subdivisión, nos percataremos de que Kant no está pensando únicamente en las disciplinas que nosotros llamamos hoy de «humanidades», sino en todas aquellas que llevan consigo el germen de la innovación, de la creatividad, del

3. Javier Muguerza lleva a cabo una reflexión similar a la de Derrida con respecto al texto de Kant en su ensayo «La indisciplina del espíritu crítico» (2003, pp. 202-233). Muguerza elige deliberadamente el término «indisciplina» para contrarrestar así la ambivalencia apuntada por Foucault respecto del término «disciplina» («rama del saber», «horma del saber») (véase p. 223).

libre desarrollo de la investigación o, como suele decir en sus textos, que se dedican al cultivo autónomo de la búsqueda de la verdad, contándose entre ellas, como hemos dicho, las matemáticas y las ciencias naturales.

Esto no debería sorprendernos, porque la línea divisoria que hemos visto trazarse poco antes entre las facultades superiores y la facultad inferior ha sido precisamente aquella que separa, de un lado, a las disciplinas profesionalizantes que reproducen modelos establecidos de formación y adiestramiento en una actividad y, de otro lado, a la o las disciplinas que reclaman para sí la incondicionalidad de los esfuerzos académicos en busca de la verdad. La estructura curricular, por así decir, que el propio Kant prevé para la facultad de humanidades es de tal naturaleza que, o bien tendríamos que afirmar que ella posee un carácter ostensiblemente interdisciplinario, o bien que ella atraviesa los dominios de todas las facultades, en la medida en que en todas ellas puede haber en principio el mismo ímpetu independiente de investigación o de innovación.

Digamos entonces que el espíritu de las humanidades, bien entendido, no se refiere simplemente o solamente a un contenido disciplinario específico, sino sobre todo a la forma o, mejor aún, a la actitud de libertad académica y de persistente ánimo de investigación que anida en la más genuina vida universitaria. Por lo mismo, dada la estructuración actual de las disciplinas en las universidades, lo que cabría sostener es que en todas las facultades, no solo en aquellas hoy reconocidas como humanísticas, es posible y es necesario ofrecer resistencia ante las pretensiones de la burocracia internacional de la educación superior por uniformizar la actividad académica y reducirla a una práctica estereotipada y profesionalizante. Sin mencionar, además, la tendencia encubierta a mercantilizar la adquisición y la gestión de los conocimientos.

Puestas así las cosas, es preciso convenir con Kant en que hay también un «conflicto legítimo» entre las facultades (Kant, 2003, pp. 82 ss.). *Legítimo* es, en primer lugar, el conflicto que puede surgir y puede expresarse entre la facultad inferior y las facultades superiores cuando está en juego la defensa de la libertad y la autonomía en la práctica de la investigación. Y legítima es también la resistencia de la facultad de humanidades (o de su equivalente) frente a los parámetros estereotipados de medición o acreditación de la calidad impuestos indiscriminadamente por la burocracia internacional. Si tenemos en cuenta además lo dicho sobre el «espíritu» de las humanidades, habría que imaginar que dentro de cada facultad puede producirse un conflicto legítimo entre los profesores que se dedican a la investigación, pues él forma parte de la rutina misma de la innovación; en cada facultad puede constituirse una comunidad académica que se nutra de la controversia y el intercambio de opiniones. Y, finalmente, sería también legítima la contienda que puede plantearse entre los profesores-investigadores de toda la universidad acerca de la definición de la naturaleza misma o de los fines que debiera perseguir la propia universidad o acerca del modo en que cabría plantear el papel de las humanidades o el sentido de la universidad en nuestras sociedades.

En cierto modo, el conflicto legítimo entre las facultades, y entre los profesores de la universidad, sostiene Kant, podría compararse al que se produce habitualmente entre los grupos políticos dentro del parlamento de un gobierno democrático. Así, escribe Kant:

> El grupo de las facultades superiores corresponde en cierto modo al sector de la derecha en el parlamento universitario: ellos defienden las normativas del gobierno y de los funcionarios. Pero en toda constitución democrática y libre, como debe ser aquella en la que se trate de la verdad, debe existir también un partido de oposición, una bancada de izquierda, y esta es la formada por la facultad de filosofía [o de humanidades, en el sentido indicado], pues sin la evaluación severa y las críticas que esta facultad puede brindar, el gobierno no tendría suficiente información acerca de lo que puede serle útil y lo que puede serle perjudicial [Kant, 2003, p. 86].

Bibliografía

BALL, Stephen J. (1997). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. La Coruña / Madrid: Morata.

DERRIDA, Jacques (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

GIUSTI, Miguel y Pepi PATRÓN (eds.) (2010). *El futuro de las humanidades, las humanidades del futuro*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

KANT, Immanuel ([1798] 1991). «Der Streit der Fakultäten». En *Werkausagabe* XI. Edición de Wilhelm Weischedel. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

— (2003). *El conflicto de las facultades*. Traducción de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.

MUGUERZA, Javier (2003). «La indisciplina del espíritu crítico». En Immanuel Kant, *El conflicto de las facultades* (pp. 202-233). Traducción de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.

LAS «HUMANIDADES» EN *EL CONFLICTO DE LAS FACULTADES* DE IMMANUEL KANT

Lisímaco Parra
Universidad Nacional de Colombia

Voy a formular más o menos abruptamente mi tesis central. Pienso que la función de las humanidades que puede derivarse de *El conflicto de las facultades* consiste en construir una legitimación de la dominación. Rousseau, quien en muchos aspectos bien podría considerarse como un kantiano *avant la lettre*, ha formulado esta tarea en los siguientes términos: «El más fuerte nunca es lo suficientemente fuerte para ser siempre el amo, si no transforma su fuerza en derecho y la obediencia en deber» (Rousseau, [1762] 1963, p. 53). Soy consciente de que asignar a las humanidades tales transformaciones resultará extraño. Estamos acostumbrados a definiciones más «humanísticas» de las humanidades. Con todo, eso es lo que yo infiero del texto kantiano.

Superada la extrañeza inicial y dejando de lado inevitables anacronismos, creo que la lectura de los ensayos kantianos nos puede sorprender por la persistencia de su vigor. La crisis actual y más o menos global de la política reside, justamente, en la inoperancia, cuando no en la ausencia, de discursos legitimadores: claramente, el elogio de la eficiencia resulta insuficiente. Y cuando solo disponemos de él, parecería que estamos *ad portas* de la barbarie.

1. **El antecedente hobbesiano**

Permítaseme empezar comentando con alguna libertad un par de parágrafos del capítulo VIII del *De cive* de Thomas Hobbes. Es un lugar común decir que, en la Modernidad, este filósofo es el teórico del absolutismo, lo que equivale a afirmar que la justificación del Estado se daría en términos de eficiencia: si este no cuenta con poderes absolutos, entonces no podrá cumplir sus funciones a cabalidad.

En los párrafos que menciono, Hobbes está discurriendo sobre el llamado *estado natural —civitate naturali* que no debe confundirse con el estado de naturaleza o *statu naturae—*, o *despótico*, o *adquirido mediante la potencia y violencia naturales* (véase Hobbes, [1647] 1993, 5.12, p. 54; 8.1, p. 78). La perspectiva general del discurso apunta, sin lugar a dudas, a la justificación *de jure* de la dominación casi absoluta que, *de facto* y después de la victoria, ejercerá el *señor*. Con todo, hablo de dominación «casi» absoluta porque, al menos por una vez, creo percibir una fisura en esta argumentación *de jure*, por la que Hobbes introduciría una consideración *de facto* que tendría por efecto mostrarnos la complejidad de la legitimación.

Así pues, dentro del grupo de los vencidos, Hobbes establece una distinción entre *siervos* y *prisioneros*. A ambos les ha sido perdonada la vida, pero mientras que los segundos, los prisioneros, padecen la dominación encadenados o encarcelados, los siervos gozan de la *confianza* del señor, gracias a la cual este les otorga el beneficio adicional de la libertad corporal. La obligación del siervo «surge de un pacto y el pacto existe solo por la fe dada» (Hobbes, [1647] 1993, 8.3, p. 79). Pero, a diferencia del siervo, los prisioneros «no sirven en virtud de un pacto sino para evitar que los azoten» (8.4, p. 79).

En el nivel explícito del discurso hobbesiano, que acaso podríamos llamar «nivel exotérico», el tránsito de la esclavitud a la servidumbre parecería darse cuando el esclavo o el prisionero logran ganarse la confianza del amo, quien en consecuencia y de manera graciosa los libera de cadenas o de la prisión. Pero creo que es posible encontrar otro nivel, uno que se ubica en las entre líneas, y que Leo Strauss llamaría «esotérico». Según esta otra lectura, que tampoco pone en cuestión el fundamento jurídico de la dominación,[1] bien podría encontrarse una especie de *advertencia* al señor, acerca de la fragilidad que *de facto* afecta a su dominación. Así, discretamente se le recuerda que el prisionero no está obligado por el pacto, porque no lo ha hecho, y que, en rigor, no se le puede forzar a hacerlo. Su obligación deriva entonces tan solo de las cadenas, en virtud de lo cual «podría no solo fugarse sino también quitar la vida al señor» (8.3, p. 79), sin que con ello transgrediera las leyes naturales. En este nivel de lectura, los pesos se invierten: de lo que se trata no es más de que el señor otorgue confianza, sino de que necesita hacerse acreedor a ella. De no lograr un mínimo asentimiento libre por parte del vencido, su dominación será frágil y efímera, pues entonces descansará tan solo en la cárcel y las cadenas.

En el presente contexto, llamo «humanidades» a los discursos encaminados a obtener ese asentimiento en virtud del cual se convence, y también se persuade, de la necesidad de la obligación contractual, o pacto, o promesa hecha a quien concedemos crédito.

Si reformuláramos la lectura exotérica en términos esotéricos, tendríamos entonces que el tipo de Estado al que me he estado refiriendo es un caso extremo en el que es preciso pasar del puro miedo de los vencidos en guerra a que los maten, a obtener no tanto la confianza del vencedor cuanto la de los vencidos. Otra es la situación de «quienes aún no han sido vencidos» y no quieren llegar a serlo (5.12, p. 54), y, para ello, deliberan y constituyen un Estado; son ciudadanos que «por decisión suya, se imponen un *señor*, ya sea este *un solo hombre* o un *grupo de hombres con potestad suprema*» (5.12, p. 54).

Es cierto que el punto de partida de este último tipo de dominación es la aceptación libre de su necesidad. Y, como si fuera poco, Hobbes desarrolla complejas argumentaciones que apuntan a la imposibilidad jurídica de disolver el pacto. Pero todo esto pertenece al plano exotérico de la argumentación. No está por demás recordar bien sea la fragilidad humana que olvida o las circunstancias siempre cam-

1. «Así pues, el *señor* no tiene un derecho ni un dominio menor sobre el siervo *no encadenado* que sobre el *encadenado*, ya que sobre ambos tiene un derecho y un poder supremos; y puede decir de su siervo, lo mismo que de cualquier otra cosa, animada o inanimada, *esto es mío*» (Hobbes, [1647] 1993, 8.5, p. 79).

biantes que, también en el *estado instituido* o propiamente *político*, requieren de una renovación del discurso legitimador.

Nada de lo anterior fue llamado por Hobbes «humanidades». Pero me llama la atención que él se haya dedicado intensamente a actividades que hoy en día incluiríamos dentro de los estudios humanísticos. Su traducción de la *Guerra del Peloponeso* de Tucídides es el mejor ejemplo. No sobra decir que se embarcó en tal empresa en un esfuerzo de convencer y persuadir a sus contemporáneos de los desastres de la guerra civil y de la necesidad de evitarla.

2. **El momento kantiano**

En 1784, es decir catorce años antes de que publicara el texto que nos ocupa en este escrito, Kant quiso dilucidar el *dictum* del rey Federico II «¡razonad tanto como queráis, y sobre lo que queráis; pero obedeced!». Para ello, recurrió a la distinción entre el uso público y el uso privado de la razón. Del primero dijo que siempre debe ser libre, que ha de poder ejercerse sobre cualquier terreno y que quienes lo practican son los «versados (*Gelehrter*)». También dijo, y me parece que ello no está exento de ironía, que esta libertad de hacer uso público de la propia razón era la más *inofensiva* (*unschädlichste*) de todas las libertades. Por su parte, el uso privado de la razón se corresponde con el *obedeced* del *dictum* de Federico: el pastor, el oficial del ejército, o el ciudadano que paga impuestos han de obedecer, «sin que con ello se impida de manera particular el progreso de la Ilustración» (Kant, [1784] 1991; se cita como *Ilustración*, según la paginación de la edición A: *Ilustración*, A 485).

Aunque en su tesis doctoral no se refiera explícitamente a Kant, podemos afirmar que Reinhart Koselleck estaría muy lejos de considerar al uso público de la razón, que recae con libertad sobre cualquier campo, como «inofensivo». Según él, este ejercicio resultó disolvente de la legitimidad del *Ancien régime*, sin que quienes lo practicaron hubiesen tenido que asumir mayor responsabilidad por ello. Al fin y al cabo, con la apoliticidad implícita en la definición del uso privado de la razón, ellos hacían gala de obediencia ciega.

Por mi parte, creo que Kant no se ha limitado a practicar la hipocresía que disuelve en público lo que privadamente afirma obedecer. Otra vez en clave relativamente «esotérica», el escrito advertiría claramente acerca de la depravación que afecta a la obediencia que solicita el absolutismo, incluso el llamado *ilustrado*. En un largo pasaje, Kant se refiere al sínodo eclesiástico (*Kirchenversammlung*) y no al trono (*Thron*), pero su interlocutor principal podría ser en realidad el monarca y no el sínodo. El propio Kant así lo sugiere, cuando afirma que lo que vale para la religión —caso al que dedica casi todo el escrito— también vale para la *legislación* (véase *Ilustración*, A 492 ss.). Así pues, al sínodo le advierte de manera enfática acerca de la *imposibilidad* (*das ist ganz unmöglich*), pero también de la *ilegitimidad* —y aquí Kant emplea otros calificativos muy fuertes tales como *nulidad e inexistencia* (*null und nichtig*), *crimen* (*Verbrechen*) contra la naturaleza humana, o *la manera ilícita y criminal* (*unbefugter und frevelhafter Weise*)— del intento de obligarse bajo un determinado e invariable credo (*ein gewisses unveränderliches Symbol*), para eternizar la tutela sobre sus miembros y sobre el pueblo (véase *Ilustración*, A 488). E, insisto, lo dicho para el sínodo vale para el trono.

El tratado en el que se centra el presente escrito, *El conflicto de las facultades*, no nos dice explícitamente mucho acerca del concepto de *humanidades* (*Humanistik*). Las incluye dentro del campo del «conocimiento histórico (*historische Erkenntnis*)», que además está compuesto por la historia, la geografía, los conocimientos lingüísticos y todo lo que de conocimiento empírico ofrece la ciencia natural. A su turno, y esto resulta de sumo interés para nuestro tema, el conocimiento histórico se diferencia de los «conocimientos racionales puros (*reine Vernunfterkenntnisse*)» (Kant, [1798] 1991; se cita como *Conflicto*, según paginación de la edición A: *Conflicto*, A 26).

Aplicada la anterior distinción al campo religioso, sucede que muy a menudo los ministros eclesiásticos pretenden vincular rígida e inapelablemente a los miembros de su grupo a un determinado credo que en realidad pertenece al campo histórico, que por su naturaleza misma es mutable. Pero por muy necesario que sea el vestido, este nunca debería confundirse con el cuerpo. De las humanidades, allí incluidos los discursos legitimadores de la dominación, habría de decirse otro tanto.

Pese a que la disciplina filosófica tenga sus objetos propios, su competencia los sobrepasa, pues «abarca todas las partes del saber humano», no siempre como contenidos suyos sino también como «objetos de su examen y crítica, con miras al provecho de las ciencias».

Si echamos una mirada retrospectiva a lo presentado en esta contribución, creo que bien podemos hablar de «progreso»: desde Hobbes hasta el segundo escrito kantiano, no solo se ha precisado la función crítica, sino que también se la ha institucionalizado. En los parágrafos hobbesianos encontrábamos apenas una sugerencia velada al soberano para que se ganara la confianza del súbdito. En el escrito sobre la Ilustración, esa insinuación ha evolucionado hasta la sorprendente denominación de «uso público de la razón». Pero ahora, en *El conflicto de las facultades*, esta función se atribuye a un sujeto responsable de su protección y cultivo. La confianza se gana en la medida en que se dé lugar al conflicto entre las facultades, que ahora aparece no como actividad esporádica o accidental sino como parte constitutiva de una institución específica, la universidad, cuya tarea consiste en su protección y cultivo ahora institucionalizados.

En un contexto de despotismo ilustrado, Kant recomienda al más ilustrado de los soberanos que se abstenga de tomar partido en el conflicto. Que asista a la disputa, pero que no intervenga directamente en ella.[2] El comportamiento contrario afectaría sus propios intereses, y ello en un doble sentido. En primer lugar, porque le acarrearía el desprestigio que conlleva la transgresión de la máxima *Caesar non est supra grammaticos*. Además, al tener curso en el interior de una institución como la universitaria, entre las facultades, el conflicto se somete a una *mediación* que neutraliza los efectos demagógicos y desestabilizadores que por fuerza habrían de acompañarlo si la intervención gubernamental fuera directa.

Pero, en segundo lugar, un conflicto enmarcado en tales cauces institucionales resulta de vital importancia para el propio gobierno. Su interés no puede ser la «pacificación» y antes, por el contrario, requiere de la implacable oposición de la facultad de filosofía, «sin cuyos exámenes rigurosos y objeciones, el gobierno no

2. «Esta disputa nunca puede perjudicar el prestigio del gobierno, pues no se trata de una disputa de las facultades con el gobierno sino de una facultad con las otras, que el gobierno puede contemplar con tranquilidad» (*Conflicto*, A 39 ss.).

estaría suficientemente informado acerca de lo que habría de serle ventajoso o perjudicial» (*Conflicto*, A 41).

En el conflicto entre las facultades, el punto de vista y los intereses gubernamentales son «re-presentados» por las llamadas facultades «superiores». Su «superioridad» no tiene fundamento académico sino político, y proviene justamente del carácter de su representado: las enseñanzas que ellas transmiten son las que les han sido confiadas por el gobierno.[3] De alguna manera, estas facultades ponen en juego lo que en el escrito sobre la Ilustración se denominaba el «uso privado de la razón», es decir, ellas establecen el corpus de lo que ha de ser «obedecido». Con todo, no sobra recordar que no es el soberano quien directamente pide la obediencia, sino aquellas facultades que por representarlo se llaman superiores.

A las superiores se opone otra facultad, esta sí de estirpe académica, mas no por ello sin responsabilidades políticas. Se la llama «inferior» no porque represente los intereses del pueblo subordinado, sino porque, pese a encarnar el «uso público de la razón», obedece. Ahora bien, una obediencia impedida de tal uso público no sería otra que la del esclavo hobbesiano, encarcelado o cargado de grilletes. Con todo, no es extraño que a las llamadas facultades «superiores» —teología, derecho y medicina— suela resultarles molesto (*lästig*) que la facultad inferior de filosofía «pueda reclamar toda doctrina, para someter a prueba su verdad» (*Conflicto*, A 27).

Frente al derecho a la crítica que ostenta exclusivamente la facultad inferior, resultaría iluso negar el derecho a la réplica por parte las facultades superiores. Es cierto que, por su naturaleza misma, su justificación ha de proceder en términos eminentemente dogmáticos. Pero al obrar de tal manera, hacen fuerte, por así decirlo, la tesis, y se presentan a su vez como adversario calificado de la actitud crítica. No se trata entonces de que las antipáticas facultades superiores junto con sus dogmas doctrinales desaparezcan. Pese a su origen humano y por lo tanto falible, las leyes positivas son una especie de dogmas que han de regir sin excepción la vida civil. Ahora bien, en la universidad, la facultad de derecho representa al legislador y defiende este carácter dogmático de la ley frente a los embates críticos de la facultad de filosofía. Y gracias a este enfrentamiento, la esencia de la universidad se redefine, para asumir sin ambages la reflexión y el sometimiento a prueba de las estrategias de dominación social.

A diferencia de otro tipo de conflictos humanos, Kant dice de este que ha de ser tan vigoroso que «no puede ni debe ser resuelto mediante arreglo pacífico (*amicabilis compositio*), sino que (como proceso) requiere de una *sentencia*, esto es del veredicto con fuerza de ley de un juez (de la razón)» (*Conflicto*, A 37).

Lo anterior vale para conflictos puntuales, particulares. Pero, en general, el estado de guerra entre las facultades no tiene que y por tanto no debe terminar. «[El conflicto] no puede terminar nunca, y la facultad filosófica es aquella que ha de estar siempre apertrechada (*gerüstet*) para ello» (*Conflicto*, A 38). Aunque se reconozca el derecho a la crítica por parte de la facultad inferior, es más que previsible que el interés inmediato de las facultades superiores sea el de lograr la paz. Ahora bien, desde el punto de vista kantiano, podría afirmarse que la legitimación del

3. «Pero por encima de todo, el gobierno se interesa en aquello a través de lo cual se obtiene el influjo más fuerte y duradero sobre el pueblo, y tales son los objetos de las facultades superiores» (*Conflicto*, A 8).

poder es una tarea inacabable y que, sin un conflicto dinámico entre las facultades, se estará en riesgo de retroceder al *estado despótico* hobbesiano.

En la respuesta que escribiera al rey Federico Guillermo II de Prusia con motivo de la censura que le impusiese, Kant señala que el asunto religioso tiene implicaciones para el bienestar ciudadano de la comunidad, constituyéndose en esa medida en una «necesidad estatal de la más alta importancia (*ein höchstwichtiges Staatsbedürfnis*)» (*Conflicto*, A XXV). Tal como en el escrito sobre la *Ilustración*, *El conflicto de las facultades* se centra en la facultad de teología. Pero lo mismo puede decirse allá y acá: «te lo digo teología, para que lo oigas jurisprudencia (o medicina)».

Y en cualquiera de esos casos, pero centrémonos en el de la facultad de teología, la autoridad soberana (*Landesherrschaft*) no concibe ella misma el corpus doctrinal, en este caso el credo religioso, de tan crucial importancia política. Se limita a sancionarlo, pero antes lo ha obtenido de los álgidos intercambios entre las facultades teológica y filosófica, únicas calificadas para tal propósito. El soberano razonable encuentra en la disputa de las facultades, es decir, en la institución universitaria, una especie de laboratorio previo a la asunción de las políticas. De esta manera, no se trata tan solo de que el soberano ratifique el debate, sino de que lo necesita, y por eso «tiene derecho» a ser informado acerca de lo que estas facultades consideren de provecho para la religión pública nacional (*öffentliche Landesreligion*) (*Conflicto*, A XVI). Por ello, es decir, porque de por medio va el asunto de la legitimidad de la dominación, Kant puede afirmar que cualquier limitación gubernamental al libre examen va en contra del propio y esencial propósito del gobierno mismo (véase *Conflicto*, A 27).

El *conflicto de las facultades* se constituye entonces en la esencia de la universidad, es decir, en su razón de ser social. Y resulta en extremo interesante que las anteriores reflexiones no alberguen propósitos subversivos, tan familiares a los universitarios que, pese a ignorarlo, de una manera u otra nos encontramos bajo los influjos de la Escuela de Salamanca y, por ende, simpatizamos con máximas tales como «arriba el rey, abajo el mal gobierno», «la rebelión se justifica», y otras más. Ya hemos dicho que, según Kant, el conflicto institucionalizado, es decir, la universidad, no habría de intranquilizar al soberano. Por el contrario, al ser de su propio interés abrir los ojos ante la complejidad de la dominación, habría de serle útil la promoción de este preciso tipo de enfrentamientos. Pero, la verdad sea dicha, tampoco nuestros soberanos criollos parecen superar los miedos borbónicos que siempre quisieron restringir arbitrariamente la disputa.

Es más que dudoso si la institución universitaria hispanoamericana alguna vez hizo propio el propósito kantiano. Pero lo que ahora resulta más preocupante es que, en términos globales, las universidades —y ya no solo las hispanoamericanas— reemplazaron su función conflictiva por las angustias de la certificación, el *ranking* y la construcción de soberbios «edificios inteligentes», con auditorios, aulas, internet, cámaras, censores y acaso hasta helipuertos. La universidad abandonó su misión humanístico-conflictiva y nada ni nadie parece haberla asumido.

En el siglo XIX, un profesor de Oxford, Matthew Arnold, ofrecía una apreciación típicamente «humanística» de la literatura. Esta debería fomentar «el interés en lo mejor que la humanidad pueda ofrecer, y eso son los textos maravillosos de todas las naciones y todos los tiempos» (citado por Gumbrecht, 2011, p. 195). Al leerla, yo no pude evitar recordar una expresión coloquial que usan los estudiantes universi-

tarios colombianos: «costura». El Diccionario de americanismos la define así: «Asignatura que se considera poco importante y fácil de aprobar». Cuando las humanidades se volvieron una «costura», el paso siguiente tuvo que ser suprimirlas del pénsum universitario.

Con seguridad que tras las palabras de Arnold hubo un interés nada almibarado y muy urgente. Pero, para nuestros tiempos, parecen haber adquirido una connotación inocua y dulzarrona. Somos escépticos, cuando no la ignoramos simplemente, acerca de la idea del cultivo responsable y —¿por qué no?— lúdico de nuestras potencialidades. La especialización en nuestras disciplinas ignora la porosidad que reclaman los problemas. Hacemos gala de una ignorancia ofensiva acerca de la rica historia de nuestras propias reflexiones sobre las dificultades y tribulaciones que ha conllevado nuestra inserción en la Modernidad occidental. Acaso todo esto pertenezca a las humanidades. Pero, de cualquier forma, nada de lo anterior será posible sin el concurso de una estabilidad política con garantías mínimas. El cumplimiento de esta condición no tiene por qué anteceder a las anteriores tareas, y bien podría ser que se trate de elementos interconectados. La crítica filosófico-humanística tendría que recordar que la eficiencia nunca bastó para transformar la fuerza en derecho, ni la obediencia en deber. Pero también dicha crítica tendría que mover nuestro ánimo, inquietarnos, mostrarnos una vez más por qué resulta imprescindible intentar dicha transformación.

El texto kantiano no es almibarado. Su noción de universidad es inquietante y, en cualquier caso, estimulante; y las humanidades que de ella se desprenden están lejos de ser «costura». Pero mientras nuestra autocomprensión como universitarios sea la que se deriva de las mediciones, no debería extrañarnos una declaración del ahora casi difunto expresidente de los Estados Unidos, Frank Underwood: «Bienvenidos a la era de la muerte de la razón. El bien y el mal ya no existen; solo existe estar dentro o estar fuera». Es cierto, la declaración de Underwood suena a *apocalipsis kitsch*. Es más, tal vez sea un plagio: eso mismo ya lo había venido haciendo desde mucho antes Odebrecht.

Bibliografía

GUMBRECHT, Hans Ulrich (2011). «¿Por qué deberían transformarse las humanidades? Una pregunta un tanto estadounidense». *Historia y Grafía*, 36, 183-208.

HOBBES, Thomas ([1647] 1993). *El ciudadano*. Edición bilingüe de Joaquín Rodríguez Feo. Madrid: Debate-CSIC.

KANT, Immanuel ([1784] 1991). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*. En *Werkausagabe* XI. Edición de Wilhelm Weischedel. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

— ([1798] 1991). *Der Streit der Fakultäten*. En *Werkausagabe* XI. Edición de Wilhelm Weischedel. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

— (2003). *El conflicto de las facultades*. Traducción de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.

KOSELLECK, Reinhart (1965). *Crítica y crisis del mundo burgués*. Versión castellana de Rafael de la Vega. Madrid: Rialp.

ROUSSEAU, Jean-Jacques ([1762] 1963). *Du contrat social*. París: Union Générale d'Éditions.

STRAUSS, Leo (1996). *Persecución y arte de escribir y otros ensayos de filosofía política*. Edición de Antonio Lastra. Valencia: Alfons El Magnànim.

EL LABORIOSO PROGRESO DEL GÉNERO HUMANO HACIA LO MEJOR*

Thomas Alexander Szlezák
Universidad de Tubinga, Alemania

No queda sino felicitar al comité organizador de este congreso por la selección del texto filosófico que ha de servir de base para nuestra discusión. No hay ningún otro texto, más antiguo o más reciente, que resulte más adecuado que *El conflicto de las facultades* (ensayo de Immanuel Kant de 1798) para una reflexión sobre la pretensión fundamental de las humanidades. En la segunda parte de este escrito, dedicada al conflicto entre la facultad de filosofía y la facultad de derecho, Kant se pregunta «si el género humano se encuentra en constante progreso hacia lo mejor», pregunta histórico-filosófica central. El hecho de que esta pregunta sea en última instancia imposible de contestar no le resta nada a su actualidad. Han existido desde siempre dos respuestas a esta pregunta. Por un lado, hay quienes sostienen que, en principio, solo hay progreso técnico. Hemos tenido tanto de este progreso en los últimos doscientos años que el mundo rápidamente se está deteriorando gracias a él (y quizás no solo el mundo como un todo —como medio ambiente que destruimos—, sino que tal vez pronto también empeore la vida individual, cuando la inteligencia artificial nos prive a los seres humanos de la toma de más decisiones de las que quisiéramos). Por otro lado, existen quienes afirman que la expansión mundial del pensamiento democrático o de la invocación a los derechos humanos implica el progreso moral de toda la humanidad (aunque quede abierta la pregunta en torno a si el reconocimiento de principios político-morales mejora la situación real y efectiva que enfrentan las personas). Kant parece haberle atribuido a la facultad de filosofía el rol de fomentar una forma de pensamiento que contribuya a la mejora moral.

La posición de las facultades de filosofía se ha modificado de manera fundamental desde la época de Kant, principalmente debido al historicismo que surgió a partir de la filosofía de la historia hegeliana. Es posible apreciar dicha modificación en las convicciones filosóficas básicas de Immanuel Kant y Hans-Georg Gadamer: mientras que el primero no tenía el menor problema con filosofar sistemáticamente, el segundo aclaraba que actualmente las preguntas filosóficas solo pueden ser consideradas históricamente. La historia y el cambio incesante en todas las áreas son cada vez más importantes para nuestra imagen del mundo. Esto tiene como consecuencia el fortalecimiento de la función de las humanidades en relación con la filosofía. Sin embargo, ello conlleva, por otra parte, una multiplicación de las visiones de la historia. Esto, a su turno, fomenta el relativismo histórico en un doble sentido: por un lado, nada puede ser ya considerado o evaluado por sí solo, sino

* Traducción del alemán de Rodrigo Ferradas y Alexandra Alván.

únicamente a partir del contexto de sus relaciones de interdependencia históricas; por otro lado, para todo fenómeno existen múltiples interpretaciones históricas que dependen del origen y los intereses de quien juzga. La multiplicación de las visiones de la historia puede invitar —y debería hacerlo, al menos desde la perspectiva de mi especialidad, la filología griega clásica— a voltear la mirada hacia el origen de la escritura de textos históricos entre los griegos. Conviene recordar que, hacia fines del siglo V a.C., Tucídides describía la guerra entre Atenas y la finalmente triunfante Esparta de un modo tal que no permitía reconocer en dicha descripción huella alguna de parcialidad hacia su patria, Atenas. Dos siglos y medio después, Polibio elogiaba el dominio romano que había sometido a su patria, Grecia, desde una perspectiva histórica completamente libre de prejuicios. Así, desde el origen de la disciplina, existieron ejemplos de objetividad histórica y fueron leídos como tales durante siglos. Sin embargo, a medida que el historicismo ha ido produciendo puntos de vista cada vez más perspectivistas y limitados, se ha ido volviendo más difícil escapar de la prisión de los propios presupuestos.

No solo las facultades se han transformado desde el tiempo de Kant, sino también el mundo en todas sus facetas. En *El conflicto de las facultades*, Kant se refiere a «atrocidades que se apilan como montañas» (SF, AA 07: 81.23-24; las obras de Kant se citan siguiendo la numeración de la edición de la Academia). Sin embargo, los crímenes que él puede haber tenido en mente ciertamente no eran sino pequeñas «colinas» en comparación con las «montañas» de atrocidades cometidas en el siglo XX. Estas atrocidades fueron perpetradas en el nombre de ideologías que proclamaban desear ayudar a que lo mejor y lo más valioso se impongan. Sucede que desear la elevación y el desarrollo de la humanidad no tiene que tener como resultado una elevación y un desarrollo reales. Kant veía un progreso moral en la fascinación (el «entusiasmo», como él la llamaba) por la Revolución francesa (SF, AA 07: 85-87). Se refería, por supuesto, a la Revolución Francesa sin la fase del Terror, sin la guillotina. Pero ¿basta con tener las convicciones correctas (como, por ejemplo, celebrar el concepto de derecho de la Revolución francesa)? Para una ética de las convicciones, como la de Kant, esto basta sin duda. Hoy millones de personas celebran los atentados de París —la bomba que mató a 130 personas en la sala de conciertos Bataclan y el asesinato planificado de los autores satíricos de *Charlie Hebdo*—. Quienes los celebran ven en dichos atentados una sanción justa impuesta a representantes típicos de la cultura occidental impía. ¿Es ese un progreso moral? Diríamos más bien que se trata de un terrible retroceso moral. El musulmán piadoso cree tener la razón cuando aprueba la sanción de infieles y ateos.

¿Es legítimo burlarse de las religiones y sus representantes (por ejemplo, de los profetas)? Una mirada a la Antigüedad clásica nos permite ver más claramente de qué manera se fijan las posiciones. En la comedia antigua ateniense se alcanzó una actitud libre y soberana incluso ante la religión, como muestra, por ejemplo, la caricaturesca representación del dios del teatro, Dioniso, en la comedia de Aristófanes *Las ranas* (presentada en el año 405 a.C.). Esta libertad intelectual del arte literario se perdió en la Antigüedad Tardía y en la Edad Media, pero fue recuperada paulatinamente en la Modernidad con las sociedades civiles democráticas. Hoy en día esta actitud se encuentra nuevamente amenazada: por un lado, por la violencia descarnada y, por otro lado, por el fenómeno de la corrección política. Hace unos años, cuando dibujantes daneses se atrevieron a caricaturizar al profeta Mahoma,

se declaró la pena de muerte religiosa, la fetua islámica, en su contra. Asimismo, demasiados medios occidentales se rehusaron a brindar una muestra de solidaridad con los caricaturistas daneses amenazados imprimiendo dichas caricaturas, pues consideraban que ello no era «políticamente correcto». Cuando señalé en una publicación que de ese modo se sacrificaba una parte importante de la herencia que Europa le debe a los antiguos griegos (Szlezák, 2010, p. 231, nota 12), un crítico bien intencionado me reprendió: a su juicio, no era correcto de mi parte referirme a la presencia en Europa de quince millones de personas (en ese entonces) provenientes de culturas no europeas que nunca aceptarían la tradición greco-occidental de la burla literaria y artística. Mi crítico políticamente correcto consideraba que esta referencia solo perjudicaría a mi libro. Ahora bien, no he mejorado: todavía soy de la opinión de que es una gran pérdida para Europa (y a la vez una vergüenza) que un par de actos violentos dirigidos (entre los que se encuentra también el asesinato del crítico del Islam Theo van Gogh en la vía pública en Ámsterdam) y la censura del discurso propia de la corrección política hayan tenido como consecuencia que una parte creciente de la sociedad y, en particular, su religión queden exentas de toda crítica —mientras que, al mismo tiempo, la religión perteneciente a Occidente, el Cristianismo, puede ser atacada no solo en caricaturas, sino también a través de afirmaciones sobre hechos contrarias a la verdad—. La prohibición de la blasfemia fue anulada en Francia en 1881 y en Alemania en 1969. Sin embargo, en ambos países y prácticamente en todos los países de Europa (en particular en Dinamarca), presenciamos entretanto «el retorno fáctico de una suerte de prohibición de blasfemia musulmana» (Steinberg, 2017, p. 7, citando al redactor de la publicación danesa «Iyllands-Posten», Fleming Rose). Lo que es legal e ilegal en este ámbito aún lo determinan en Europa jurídicamente los parlamentos democráticamente elegidos; fácticamente, sin embargo, terroristas con motivaciones religiosas, pertenecientes a una religión no europea.

La pregunta kantiana acerca de «si el género humano (en su mayoría) se encuentra en constante progreso hacia lo mejor» puede ser dirigida ahora hacia el fenómeno internacional de la corrección política. Kant tuvo que enfrentarse a la censura prusiana debido a sus escritos sobre filosofía de la religión. Él declaró, obedientemente, que «en adelante se abstendría de todo pronunciamiento público en torno a la religión, sea natural o revelada, tanto en sus lecciones como en sus escritos» (SF, AA 07: 10.9-11). En los Estados democráticos hoy en día ya no existe, oficialmente, la censura. Pero ¿no es acaso la corrección política en el fondo peor que la censura? La navaja de la censura puede cercenar pasajes de manuscritos, periódicos o libros. Ella no infecta el pensamiento del censurado. La corrección política intenta instalar una navaja en las cabezas de las personas. Nos prescribe cómo debemos hablar para que ni siquiera podamos pensar algo incorrecto. Qué es lo incorrecto lo determinan los autodenominados vigilantes de la corrección política. La corrección política de nuestros tiempos sería tan contraria al pensamiento de Kant como la censura de su tiempo.

El punto al que quiero llegar es el siguiente: hoy, 220 años después de la publicación de la obra de Kant *El conflicto de las facultades*, la tarea más noble de la facultad «inferior» (es decir, de las humanidades, las cuales han alcanzado la más alta estima) es enfrentarse a la tutela del pensamiento libre y del discurso libre, amenazados por la corrección política impuesta social y políticamente. A su vez, es tam-

bién parte de esta tarea hacer a dicha corrección política lo más inofensiva posible. No olvidemos que el ideal ético y político del discurso libre, la *parrhêsia*, fue un ideal de la democracia ateniense en su época de esplendor, ni que nuestro concepto de la libertad del individuo en el discurso y en el pensamiento, en la acción y en la manera en que conduce su vida no proviene ni del antiguo Egipto, ni de Sumeria, ni de Babilonia, ni tampoco de Confucio ni de Buda, sino que solo podía surgir en la cultura griega de los siglos V y IV a.C. Es nuestra responsabilidad y de las generaciones futuras tomar conciencia una y otra vez de los logros alcanzados por nuestra cultura originaria.

Kant esboza en la segunda parte de *El conflicto de las facultades* una imagen utópica del futuro de la humanidad. El progreso hacia lo mejor, en el que él cree (SF, AA 07: 88), traería consigo el siguiente beneficio: «la reducción de la violencia por parte de los poderosos y el incremento en la obediencia a las leyes» (SF, AA 07: 91.34-35). La primera parte de la profecía se ha cumplido, al menos en los Estados democráticos; la segunda parte —la mayor observancia de la ley—, no realmente. Un Estado ordenado según conceptos racionales puros, la *respublica noumenon*, que Kant llama un «ideal platónico» (SF, AA 07: 91.3), pondría fin a todas las guerras. Una realización en una sociedad civil realmente existente como *respublica phaenomenon* «solo puede ser alcanzada laboriosamente tras numerosos combates y guerras» (SF, AA 07: 91.8-9). Aquí yace una cierta ambigüedad: la mejor sociedad civil «eliminaría todas las guerras», pero ella misma solo podría ser alcanzada por medio de la guerra. La guerra, empero, es «el mayor obstáculo para lo moral» (SF, AA 07: 93.18) y debe ser evitada a toda costa. La ansiada mejora moral de la humanidad debe alcanzarse «sin que con ello se incremente en lo más mínimo el fundamento moral en el género humano, como si fuese necesaria una suerte de nueva creación (influencia sobrenatural)» (SF, AA 07: 92.4-7). La predisposición moral del hombre, en la que según Kant se mezclan el bien y el mal (SF, AA 07: 81, 84), no es modificable; debe descartarse toda influencia sobrenatural (SF, AA 07: 92); la guerra (incluso la que tiene buenas intenciones) no debe ser permitida. ¿Cómo ha de darse entonces el progreso hacia lo mejor?

Las presentes reflexiones de Kant se mueven en el ámbito de aquello que ya estaba prefigurado por el pensamiento estatal-político de los griegos. La naturaleza inmutable del hombre traza un límite. ¿Qué es esta naturaleza, qué es el hombre? Los griegos de la época clásica reflexionaron constantemente sobre esta pregunta: *polla ta deina*, declamaba Sófocles, «muchas cosas asombrosas existen y, con todo, nada más asombroso que el hombre» (*Antígona*, 332). El hombre lo puede todo. Se hace a la mar atravesando olas que se precipitan (viaja hasta la Luna, podríamos añadir hoy); arruina la tierra: la agricultura daña el suelo (destruimos el planeta, podríamos afirmar hoy). Para todo encuentra una salida; no se ve acorralado por nada. Y, sin embargo, a pesar de lo mucho que sabe y puede, se «encamina unas veces al mal, otras veces al bien» (366). Su valor se determina únicamente según si respeta o no la ley juramentada ante los dioses (332-375). Sófocles elogia en este primer coro de *Antígona* las asombrosas habilidades técnicas del hombre y, al mismo tiempo, las desestima, puesto que son insignificantes con respecto a la pregunta por lo justo e injusto. Y el hombre, tal como Sófocles lo ve, se inclina a veces por el mal, a veces por el bien. El poeta trágico no nos anima a creer en un progreso constante hacia lo mejor. Más bien, nos advierte que no hagamos nunca depender

la valoración del hombre de lo técnico y nos exhorta a colocar dicha valoración en la esfera filosófico-religiosa. Esto, aplicado a nuestra indagación, implica lo siguiente: las humanidades no deben renunciar nunca a contribuir con la búsqueda de una respuesta a la pregunta «qué es el hombre». La investigación de las formas históricas de manifestación de lo humano, la fenomenología del espíritu, no debe abdicar ante el dominio de disciplinas supuestamente más importantes, como la neurología o las neurociencias.

Tucídides es otro griego cuyas reflexiones acerca de la naturaleza humana no están en riesgo de volverse obsoletas. Su obra histórica ofrece —junto al relato de los acontecimientos de la Guerra del Peloponeso— un análisis fascinante de la psicología y la dinámica del poder: el poderoso no es libre; más bien, está sometido a la funesta coacción de tener que ampliar su poder incluso en contra de lo justo, pues la inacción pondría en peligro la conservación de lo alcanzado. En la obra de Tucídides son los políticos de la Atenas *democrática* quienes expresan que el poderoso debe colocarse, en principio, por encima del derecho y lo justo si quiere evitar su propia caída (Tucídides, 5.84-116; el así llamado diálogo de los melios). A diferencia de Maquiavelo (1469-1527), quien casi 2000 años después de Tucídides describió la esencia del poder político con semejante claridad, Tucídides está muy lejos de suscribir una concepción tal del poder.

Según Tucídides, la política (en su mayor parte) —y con ella la historia y el desarrollo de la humanidad— se ve determinada por cinco factores. (1) La guerra es, en primer lugar, una cuestión de armamento y, por ello, de finanzas. Sin dinero no hay victoria. (2) En segundo lugar, la guerra requiere una consideración reflexiva y planificación. El *dêmos* como tal no puede planificar, necesita buenos dirigentes que lo guíen, dirigentes como Pericles en Atenas o Hermócrates en Siracusa. (3) En tercer lugar, existe un poder irracional, la *tychê* o el azar, que puede arruinar la mejor de las planificaciones. (4) En la confrontación entre Estados y naciones, el carácter de los pueblos involucrados desempeña una función importante. La mentalidad ágil, amante del peligro y adicta a la innovación de los atenienses se opuso entonces al modo de ser mesurado y excesivamente precavido de los espartanos —también en el futuro *Choque de civilizaciones* la diferencia de mentalidades desempeñará, sin duda, un papel, tal vez el decisivo—. (5) El factor más importante es el siguiente: la naturaleza del hombre, la *anthrôpôn physis*. A esta naturaleza humana pertenecen, entre otras cosas, la sed de poder y la subordinación del derecho y lo justo al poder; el desprecio por el que se rinde y el respeto por el que ofrece resistencia; la disolución de las costumbres y la decencia en la guerra civil y en las catástrofes. Mientras la naturaleza humana siga siendo la misma, los acontecimientos se seguirán repitiendo de un modo idéntico o semejante (los pasajes principales en la obra de Tucídides sobre la naturaleza permanentemente idéntica del hombre son los siguientes: 1.22.4, 3.82.2, 4.61.5, 5.105.2, 7.77.4).

¿Ha cambiado la naturaleza humana desde la época de Tucídides? Sostenerlo sería osado. Las cosas horrorosas que él relata acerca de la Guerra del Peloponeso se han repetido incontables veces en el siglo XX y se repiten aún en nuestros días. Tucídides no ha sido refutado; en todo caso, no hasta el año 2017.

Sin embargo, ¿sigue siendo la naturaleza humana lo que era? Nunca, en toda la historia de la humanidad, se ha hablado tanto acerca del mejoramiento del hombre como hoy, ya sea del mejoramiento biológico —se sueña con la superación de la

mortalidad— como del intelectual. Pese a ello, puede sospecharse que, incluso si el hombre puede ser modificado técnicamente, tanto los creadores de los nuevos hombres como sus criaturas estarían sometidos a las mismas leyes de la *physis anthrôpôn* que la intuición antropológica de Tucídides colocó a la base de su estudio del mundo político de fines del siglo V a.C.

Tucídides era un realista convencido. La idea de un progreso de la humanidad hacia lo mejor no tiene lugar alguno en su pensamiento. En su época, el pensamiento utópico tenía todavía su lugar en la poesía. Antaño, la *Odisea* de Homero imaginó una sociedad ideal entre los feacios, ubicada en una isla en los márgenes del mundo. En la Atenas democrática, solo en la comedia existieron representaciones de circunstancias sociales radicalmente distintas, por ejemplo, en la obra *Las asambleístas* (*Ekklesiazusai*) de Aristófanes. Asimismo, existieron representaciones de pueblos bárbaros lejanos en los reportes etnográficos, como en los escritos de Heródoto. Ello se modifica con la propuesta platónica del mejor Estado posible en su obra principal, la *República*. Platón no entiende esta propuesta como una utopía en el sentido actual del término (es decir, como una representación ideal teórica que no ha de realizarse nunca), sino como una posibilidad realizable, aun cuando sea realizable solo bajo condiciones muy especiales. La propuesta política de Platón se sitúa frente a un doble dilema: él rechaza radicalmente la imposición de la mejor constitución a través de un imperio —es decir, violentamente—. ¿Cómo ha de ser posible entonces una modificación, si quienes detentan el poder defenderán el sistema imperante? Sin embargo, Platón nunca afirma que sea necesario un nuevo y mejor hombre para el Estado ideal. Ahora bien, si la naturaleza humana permanece igual, ¿cómo será posible elevar la eticidad general? O, en palabras de Kant, ¿cómo será posible «el incremento en la obediencia a las leyes»? Platón resuelve el primer dilema postulando una «suerte divina», una *theia tychê* (*República*, 592a, véase 499*c*), es decir, a través de algo que para Kant tendría que ser excluido de toda consideración en tanto «influencia sobrenatural» (SF, AA 07: 92; véase *supra* p. 70). El segundo dilema se soluciona a través de la noción de la educación. Debido a la mala educación en manos de los educadores públicos (*República*, 492b-c), de la cual nadie puede huir en las formas estatales imperantes y erróneas, el hombre se encuentra lejos de realizar sus potencialidades en tanto ser moral. Platón defiende un Estado de la educación. Los futuros dirigentes del Estado han de ser filósofos que hayan practicado la matemática como propedéutica, y luego la dialéctica filosófica hasta haber alcanzado el conocimiento de la idea del bien como medida absoluta para la acción humana. Ellos constituirán, además, un estamento de auxiliares cuya formación artística y militar les permitirá, obedeciendo a los reyes filósofos, defender al Estado de enemigos externos y mantener el orden interno. (Platón no se ocupa, en la *República*, de la formación del tercer estamento, el cual está a cargo de la producción de los medios de subsistencia; al respecto, es posible encontrar algunos apuntes en su obra tardía *Las leyes*).

La noción de formación, de *paideia*, se encuentra profundamente enraizada en la cultura griega (véase Jaeger, 1973). Esto no significa que no haya habido en otras culturas una instrucción organizada dirigida a distintas clases y grupos (piénsese en los brahmanes de la India, en los mandarines de la China, o en los druidas celtas). Sin embargo, la *paideia* de los griegos no estaba restringida ni a un estamento, ni a una clase, ni a una casta ni a una tribu particular. Tampoco estaba atada a la disciplina del Estado (como en el caso del confucianismo) ni a la religión transmitida

(como entre los indios o los celtas). Ante todo, ella no se fundaba en textos vinculantes y sacralizados. La costumbre del viaje formativo al Oriente es característica de la edad temprana de la cultura griega. Solón se habría formado en Egipto y Heródoto habría viajado por partes occidentales del imperio persa. También existen reportes de un viaje formativo de Platón. En todos estos casos, se trata de iniciativas personales de individuos que eligen por sí mismos los fines de su propia formación. Una particular estima por las antiguas culturas de Oriente fue parte de esta tradición desde el principio. Pronto quedó claro que la cultura griega, por su parte, resultaba atractiva para los miembros de otros pueblos. Para Isócrates, contemporáneo de Platón, la formación era el criterio decisivo para la identidad del hombre. La denominación «griegos» —la cual constituía para Isócrates un predicado de calidad— se referiría más a un pensamiento que a una procedencia; se llamaba griegos a quienes gozaban de una formación ática antes que a aquellos que eran griegos solo de nacimiento (Isócrates, or. 4 (=Panegyrikos), 50). La formación griega superaba de ese modo las fronteras de la nacionalidad en dos direcciones: el griego deseoso de formación admira la antigua sabiduría de Egipto y Babilonia y busca obtener saber en esos lugares; el extranjero, a su vez, que ha asumido de manera adecuada el espíritu griego es más griego que un griego de nacimiento que no se ha formado.

La cultura griega se expandió a lo largo de todo el Mediterráneo y más allá, en gran parte gracias a los romanos, cuya cultura fue deudora en buena medida de los *exemplaria Graeca*, los ejemplos griegos (Horacio, *Ars poética*, 268 ss.: «vos exemplaria Graeca / nocturna versate manu, versate diurna»). Sin embargo, no todo lo que era parte de dicha cultura fue acogido en todo lugar. Así, por ejemplo, los romanos rechazaron decididamente la homosexualidad griega, mientras que los judíos del tiempo de los macabeos se resistieron a aceptar las prácticas deportivas griegas. Pese a ello, los verdaderos grandes logros de los griegos —en literatura, filosofía, ciencias naturales, historia y las bellas artes— sobrevivieron durante siglos, se perdieron parcialmente en la Edad Media, fueron redescubiertos a partir de los siglos XIV y XV, y dejaron una huella duradera en la cultura mundial dominante hoy en día, la cultura europea occidental, que, en particular en su variante americana, ha llegado hasta el último rincón del mundo. También esta cultura posee elementos que no son bien recibidos en todas partes. No deberíamos dejar completamente en manos de otras culturas la tarea de determinar y luego comunicarnos —por ejemplo, por medio de bombas en el Bataclan de París— qué consideran inaceptable de la cultura occidental, sino que nosotros mismos deberíamos diferenciar qué aspectos de nuestra cultura mundial merecen ser conservados y cuáles deben ser modificados o incluso abandonados por completo. La diferenciación cultural es la tarea genuina de las humanidades. Esta tarea pertenece, en términos de Kant, a la «facultad inferior», y no le debe ser arrebatada ni por la facultad de derecho, ni por la de medicina o la de ciencias naturales, pero tampoco por la de teología. Evidentemente, tampoco le debe ser arrebatada por la política, la cual —al menos en Europa— busca, a partir de una tolerancia erróneamente entendida, catalogar toda diferenciación intelectual como una falta política. La prohibición universal de la discriminación, la cual se encuentra plenamente justificada en determinados ámbitos, no debe asfixiar la capacidad para emitir juicios diferenciadores, incluyendo juicios de valor.

El núcleo de la educación consistía, para Platón, en el fortalecimiento de la parte intelectual del alma humana y en el control, en la medida de lo posible, de las

partes irascible y apetitiva. Eso y solo eso haría posible aquel beneficio que Kant prometía que resultaría del progreso moral, a saber, «el incremento en la obediencia a las leyes» (SF, AA 07: 91.35). La cultura occidental de las últimas generaciones tomó, como es bien sabido, la dirección contraria. Quien ve en el ideal del libre gozo de los deseos individuales no solo la proximidad a la libertad, sino también a la falta de responsabilidad, es considerado anticuado e incluso un enemigo de la igualdad y, por tanto, de la democracia. Sin embargo, no debemos perder de vista el beneficio moral que Kant prometió; debemos aferrarnos a él, al menos como un ideal. Contribuir con su realización es un deber, no solo de las autoridades del Estado —como sostiene Kant (SF, AA 07: 92, nota)—, sino de cada uno de nosotros —aún cuando sepamos que con ello podemos parecer «intempestivos» (en sentido nietzscheano) y que el progreso hacia lo mejor será lento e interminablemente laborioso—.

Esto es lo que nosotros, como humanistas, podemos contribuir para hacer del mundo un lugar mejor o, para ponerlo en términos más modestos, para que no se deteriore tan rápidamente:

— luchar *contra* la prohibición del pensamiento y del discurso, *contra* toda tutela a través de cualquier forma de corrección política; es decir, luchar por aquello que Friedrich Nietzsche llamó «honestidad intelectual»;

— luchar contra las falsas noticias o *fake news*, pero no solo contra las actuales *fake news* políticas, sino sobre todo contra aquellas falsedades históricas y de la historia del pensamiento que abundan en nuestra imagen del desarrollo de las culturas y en nuestro juicio acerca de otras naciones y Estados;

— llevar a cabo diferenciaciones culturales, sin lo cual no es posible la defensa de los valores occidentales (por ejemplo, diferenciar entre religiones que conceden libertad a sus fieles y aquellas que les prohíben una determinada opción política);

— aferrarse a lo positivo de la propia tradición, a lo cual obviamente pertenece también la familia, la nación y el idioma, pues sin identidad cultural no es posible sostener a largo plazo ni la cultura misma ni la libertad;

— realizar un estudio crítico de los modos de pensamiento y sistemas de valores regionales y étnicos de todo el mundo, es decir, también de aquellos pueblos y culturas que no son (aún) capaces de una reflexión intelectual e histórica propia, con el fin de evitar que la globalización elimine no solo las restricciones comerciales y financieras, sino que también borre de nuestra conciencia histórica las identidades nacionales y, con ello, las formas de manifestación de la existencia humana sociocultural que, en comparación con la nuestra, puedan ser distintas, pero no por ello menos valiosas;

— finalmente, de modo complementario a la conservación y el cuidado de las formas culturales regionales y nacionales, es necesario preservar la más valiosa herencia de la cultura greco-romana de la Antigüedad: su cosmopolitismo (Szlezák, 2010, capítulo 12, «Sobre el espíritu cosmopolita de la cultura griega», pp. 255-271), pues la globalización cultural no promoverá un verdadero espíritu cosmopolita, sino solamente una cultura unitaria globalizada y empobrecida.

Todas las humanidades tienen una contribución propia que ofrecer con miras a estos fines.

Bibliografía

JAEGER, Werner (1973). *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen*. Berlín: de Gruyter.

KANT, Immanuel ([1798] 1977). *Der Streit der Fakultäten in drei Abschnitten* (SF). Edición de Karl Vorländer. En *Kants Werke. Akademie Textausgabe VII* (pp. 1-116). Berlín: de Gruyter.

SÓFOCLES (1981). *Antígona*. Traducción y notas de Assela Alamillo. Madrid: Gredos.

STEINBERG, Rudolf (2017). «Blasphemie-Verbot: Eine Schere im Kopf?». *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 7 de agosto. Recuperado de <http://www.faz.net/-hf2-90hms>.

SZLEZÁK, Thomas Alexander (2010). *Was Europa den Griechen verdankt: Von den Grundlagen unserer Kultur in der griechischen Antike*. Tubinga: Mohr Siebeck.

II
FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

LOS RIVALES DEL PODER POLÍTICO: UN «CONFLICTO DE FACULTADES» (*DYNAMEIS*) AL MODO PLATÓNICO

Adriana Añi Montoya
Pontificia Universidad Católica del Perú

1. **Espacios académicos distantes**

Ciertamente, Platón y la Academia no son Kant y la universidad alemana; ni tuvo Platón que abogar a favor del uso libre de la razón y en contra de la censura, sino que más bien la admitió como derecho del gobierno contra lo que minase la estabilidad política (incluyendo a la filosofía misma). El conflicto que preocupaba a Platón es intrapolítico, el que trata Kant es intraacadémico y genera una interacción entre academia y gobierno como dos espacios claramente definidos y con sus propias reglas. Es cierto que la institución platónica también contaba con sus normas específicas, pero el objetivo de la Academia era intervenir como actor político directamente. Los eruditos kantianos, por el contrario, se retraen de la acción política para pensarla y su injerencia es indirecta, aunque no menos decisiva. La Academia platónica no ilustra al gobierno ni al *dêmos*, como quizá podría decirse de Protágoras; ella quiere reformarlos de modo radical. Finalmente, las facultades del mundo universitario kantiano son corporaciones de eruditos de diversas especialidades. Los académicos no se dividían en facultades de este tipo, aunque discutían obras de filósofos, poetas, historiadores, matemáticos y médicos.

Lo que pretendemos en el presente texto no es comparar y asemejar el «conflicto de facultades» al que se refiere Kant en su texto de 1794 con algún debate o querella que se diese en la esfera de intelectuales conocida por Platón. Más bien, nos servimos del tema kantiano como ocasión para remontarnos hacia un conflicto expresamente abordado por el filósofo griego y que involucraba, si no a eruditos agrupados en facultades, sí a una diversidad de actores típicos del espacio público de la polis. Aunque resulta cuestionable, como toda propuesta filosófica de peso, considero que la propuesta que ofrece Platón sigue siendo motivadora de preguntas sobre las relaciones que el mundo académico mantiene con la sociedad, los sistemas del poder y del dinero.

Nuestro uso del término «facultad» se basa aquí en el vocablo griego «*dynamis* (δύναμις)», que —tomado en sentido general, no técnico— se traduce como «capacidad», «poder», «habilidad» e incluso «facultad». Nuestro objetivo principal se concretiza, entonces, como un intento de aclarar un conflicto entre capacidades intrapolíticas originado por la competencia por el poder supremo. Platón consideraba que zanjar ese problema era crucial para rescatar a la polis del desorden, estructurando sus elementos funcionales, recuperando su sentido de *koinônia* y orientándola hacia la *aretê*, al paso que nos dejaba una lección de ciencia política.

Así pues, siendo Platón quien inaugura la tradición académica occidental —la cual puede ser definida, usando sus propias palabras, como un compromiso benevolente con la verdad—, resultará difícil entender cómo compatibilizar el espíritu crítico propio de este ámbito con sus justificaciones de la censura y la mentira.[1] Kant, por su parte, fue objeto de la censura él mismo y era perfectamente consciente del carácter mutuamente excluyente de la investigación de la verdad y su ocultamiento. Preguntamos, pues, ¿cómo el deseo de la verdad, origen de la Academia —inspiradora de las instituciones dedicadas a la investigación en Occidente— llega a involucrarse con su contrario? Suena persuasivo decir que la verdad o parte de ella tenga que ser sacrificada en favor del bien, pero ¿cuál es el *archê* que gobierna y lleva hacia su cumplimiento esta constelación de ideas líderes de Occidente? Sin duda, Platón responde que es el *nous* que gobierna el mundo. Es el interés del intelecto —que quiere siempre que lo objetivo (es decir, la verdad) salga a la luz— lo que ha de prevalecer y lo hará siempre que haya voluntad de mantener viva esa tradición.

2. **Las *dynameis* de la filosofía y de la política: dimensiones del conflicto**

Nuestros dos filósofos pertenecen, obviamente, a contextos históricos distintos: Kant, al tiempo en el que los individuos se van liberando de tutelajes y van descubriendo la autonomía; Platón, al tiempo de crisis, de liberación de un individuo respecto de la primacía de la polis, aunque no como apropiación de la autonomía, sino por el desvanecimiento del espíritu cívico. Ante la tragedia de la desaparición de esa «armonía dórica» entre individuo y comunidad, Platón cree tener una solución, expresada en su famoso *dictum* de que solo donde coincidan el filósofo y el político los asuntos humanos podrán ser salvados. Así, a pesar de que para el sentido común el hombre teórico y el hombre práctico manifiestan habilidades diferentes y hasta incompatibles, o que se dificultan entre sí, Platón crea la Academia con la conciencia de la paradójica propuesta de educar políticos filósofos para que gobiernen la ciudad sobre la base de su saber.

Más allá del sentido común que se ríe como la esclava tracia al ver al distraído filósofo caer en un pozo por contemplar el cielo, está la crítica que se enfoca no en la desemejanza entre filosofía y política, entre investigar y gobernar, sino en los peligros inherentes a ensayar una unión entre ambas. Si bien Platón tenía en cuenta la diferencia de las *dynameis* o capacidades de cada una (política y filosofía), ¿hasta qué punto era consciente de los riesgos potenciales de la interferencia de la una en la otra? ¿Acaso el diseño de *Kallipolis*, producto de la investigación académica, no era especialmente pensado como una forma de organización que acoja a la filosofía sin exponerla a la muerte como hizo la ciudad histórica con Sócrates? ¿Y por qué un filósofo en una polis había tenido que morir? ¿No indicaba ello que, allí donde el interés investigador se yergue, el interés político de dominio se siente amenazado?

---

1. En realidad, la mentira es una licencia que Platón considera permisible en el campo político, como mecanismo de control popular. Su uso es pragmático. En el espacio académico, la mentira está excluida por principio y uno de los requisitos imprescindibles para ser considerado un filósofo (un académico) es el amor a la verdad no parcial sino completa.

Ahora bien, *Kallipolis*, el proyecto filosófico-político de la Academia, buscaba reconciliar la potencia gubernativa de la política con la potencia crítica de la filosofía. Pero la sustancia del poder es el don de mando: *kybernêsthai*. Por su parte, el deseo de saber no puede ser frenado por mandatos que impidan proseguir la investigación. La filosofía requiere una libertad de pensamiento que la política no está dispuesta a tolerar. Politizar el saber e intelectualizar el poder desnaturalizan a ambos y, a fin de cuentas, son opciones de resultados insospechados. Kant, por cierto, comentaba que un gobierno que se inmiscuya en el saber y la enseñanza se expone a la humillación y pérdida de respeto.[2]

Decíamos que Platón sabe que política y filosofía son claramente distintas. Cada una tiene su propia *dynamis*. Platón utiliza este término de modo laxo, en el sentido de «capacidad», «habilidad», «poder», y por ello se aconseja «traducirlo lo más neutralmente posible» —es decir, no necesariamente tiene que llegar a tomarse por una facultad (como en la psicología de las facultades) (véase Gosling, 1968)—. En palabras de Sócrates, «las δυνάμεις son una clase de entidades en virtud de las cuales nosotros y todas las otras cosas son capaces de hacer lo que nosotros o ellas son capaces de hacer» (*República*, 477c1-4). Así, las *dynameis* se distinguen por su hacer, pero también, por lo mismo, por el objeto de tal hacer (véase *República*, 477d).[3] Por eso, tomando como modelo el razonamiento de *República* (477d), se puede afirmar que dos actividades son diferentes si les corresponden distintos objetos y realizan sus operaciones de modo diverso.

Ahora bien, la política es descrita como arte real (*basilikos*), con lo cual se quiere expresar su supremacía gubernativa.[4] Su *dynamis* u operación propia es el ejercicio de la autoridad, el establecimiento de la sujeción del *dêmos* en función de una polis feliz. Por su parte, la *dynamis* filosófica consiste en el esclarecimiento de la verdad. Cada una tiende a objetivos diferentes, los cuales podrían obstaculizarse recíprocamente. Así, las preguntas perturbadoras del filósofo pueden atentar contra los recursos persuasivos que utiliza el poder para sujetar al *dêmos*. Las ordenanzas gubernativas que alientan la persecución de filósofos atentan contra el saber. El conflicto entre las dinámicas del saber y del poder es más que evidente y, por ello mismo, conduce a resultados inconsistentes y embarazosos —habiendo establecido la simbiosis del rey filósofo—, como (por ejemplo) un gobierno filosófico que prohíbe la investigación o censura teorías y obras de arte por considerarlas desestabilizadoras. Sin embargo, Platón estaba convencido de que estos eran

---

2. «Un gobierno que se ocupara de las doctrinas, así como de la ampliación o el perfeccionamiento de la ciencia, y cuyo más alto dignatario pretendiera hacerse pasar por sabio, se despojaría del respeto que le es debido y menoscabaría su estima, envileciéndose ante los ojos del pueblo (y de su estamento intelectual), que no soporta ninguna burla y mide con el mismo rasero a cuantos censuran las ciencias» (Kant, 2003, p. 65).

3. Por ejemplo, en *República*, al diferenciar entre *doxa* y *epistêmê*, se correlacionan con cada una su objeto y su *dynamis* propia. La *epistêmê* tiene por objeto el ser inteligible y su hacer es un contemplar. La *doxa* tiene por objeto lo sensible y su hacer es creer o conjeturar (véase *República,* 477d-e).

4. La filosofía, a decir verdad, podría ser identificada también como «arte real», si tomamos como concepto mediador a la dialéctica, núcleo íntimo de la filosofía platónica y que es descrita en la *República* como coronación (θριγκὸς) de las ciencias: «ἆρ᾽ οὖν δοκεῖ σοι, ἔφην ἐγώ, ὥσπερ θριγκὸς τοῖς μαθήμασιν ἡ διαλεκτικὴ ἡμῖν ἐπάνω κεῖσθαι, καὶ οὐκέτ᾽ ἄλλο τούτου μάθημα ἀνωτέρω ὀρθῶς ἂν ἐπιτίθεσθαι» (*República*, 534e). En todo caso, la «realeza» de la filosofía (dialéctica) no radica en su don de mando, sino en su capacidad de conducirnos hasta las esencias, hacia la verdad.

inconvenientes menores frente a la promesa de una polis que recupera su estabilidad y unidad.

Hay otra dimensión del «conflicto» entre dinámicas, la cual solo mencionaremos de paso. Nos referimos no al conflicto que se da entre la política y la filosofía, sino al que ocurre *al interior de la filosofía misma*. Este procede de cierta ambigüedad y tensión inherente a aquello que solemos denominar φιλοσοφία. En efecto, ¿cuál es su *dynamis* propia, natural? Al parecer, respecto de este tema destacamos unas veces la capacidad teorética; otras, la dialéctica o investigadora. La primera es una *dynamis* noética contemplativa cuyo objetivo es la *theôria*. Es esta *dynamis* la que fundamenta la pretensión de buen gobierno del filósofo o, mejor dicho, del *theôros*. La otra es la *dynamis* inquisitiva, preguntante, que horada las seguridades conceptuales e institucionales y antepone el interés en la verdad y el bien a los intereses del poder y la dominación. Es la dinámica del *erôs* que parece no agotarse nunca y menos puede reposar en una «*theôria* completa y perfecta», sea sobre la justicia, la polis o el *kosmos*.

Platón, sin embargo, ha decidido. El gobierno debe ser filosófico. Entonces, ¿cuál de esas *dynameis* internas es la que prevalece en esta intromisión en la política? Platón lo indica en la *República*: la polis no descansará de sus males hasta que el gobernante, en tanto filósofo (o mejor, en cuanto θεατής), esté en posesión de una θεωρία completa (*holos*) sobre la justicia perfecta (*teleia*). Es esta *theôria* la que le permite configurar la vida de la polis, articulándola según principios de organización que aseguran tanto su estabilidad y orden como la expulsión de todo movimiento práctico natural a la vida de los ciudadanos. El orden que reina en ella debe imitar la regularidad del *kosmos*. Así las cosas, no es extraño que se considere a Platón como neófobo y se lo acuse de «bloquear el proceso histórico» y de destruir el mundo de la polis (véase Castoriadis, 2002, p. 11).

3. **Un conflicto de facultades al modo homérico**

Ahora pasaremos a nuestro planteamiento principal. En el diálogo epónimo se establece el objetivo preciso de investigar al político.[5] Es preciso descubrir «la senda del político» y «una vez separada de las demás, imprimirle una señal única que le sea propia y a los otros senderos divergentes señalarles con otro signo único...» (*Político*, 258c). Nominar, en este caso, es un recurso clarificador, en cuanto capta no solo las notas lógicas del *definiendum*, sino su valor moral.[6] El procedimiento exige divisiones dialécticas con el fin de lograr una clasificación exacta del objeto, lo cual implica ir separándolo de los géneros afines a los que no pertenece. Esta operación lógica es fundamental para lograr una distinción nítida respecto de todos aquellos *suggenês* que podrían ser confundidos con la auténtica política. De ahí el consejo retórico que todo dialéctico debe considerar: cuidado con las semejanzas, pues

5. «πολιτικὸν τὸν ἄνδρα διαζητεῖν» (*Político*, 258b3).

6. Esto se tematiza brevemente a través de un juego de palabras al comienzo del *Político*, cuando Sócrates ironiza con el geómetra Teodoro porque, a pesar de su conocimiento geométrico, pone *igual valor* en distintas figuras (político, sofista, filósofo), no percibiendo que les corresponderían distintos niveles de honor (*timê*) en correlación con el grado de valor de cada una (véase *Político*. 257b).

igual se parecen mucho el lobo y el perro, el animal más fiero al más doméstico. La buena dialéctica contribuye, en la política, a mantener ese ojo avizor para detectar lobos disfrazados de perros. El punto es expresado también con el motivo homérico de la rivalidad por el trono de Odiseo: así como los pretendientes de Penélope luchan en un *agôn* por hacerse de un poder inmerecido, igualmente, en el espacio de la polis, una multitud de individuos dotados de diversos saberes y capacidades compiten por un lugar honorífico que no necesariamente les corresponde: el mando supremo propio del político o «varón real». Por cierto, *basilikos* (real) es un adjetivo arcaico al que recurre Platón para denotar la supremacía que corresponde al poder gubernativo.[7] Se trata de un adjetivo histórico políticamente conservador, pero que Platón utiliza filosóficamente para comunicar la altura y el honor absolutos de la política. No es un asunto «ideológico», sino de ciencia política descriptiva. El político es, pues, aquel a quien corresponde la prerrogativa del don de mando, no como privilegio, sino como mérito frente a una calificación *especializada* de tipo técnico y epistémico. Hablar de «realeza» implica establecer un tope superior con respecto al cual se escalonan las posiciones de menor rango. Este modo de proceder es totalmente intencional en Platón, pues le permite contrarrestar la «mala costumbre» democrática de igualar todo, exacerbando el principio isonómico. En efecto, Platón no es de la opinión de que en una polis todas las *dynameis* tienen igual valor o utilidad, ni de que todos los saberes tienen la capacidad de orientarse hacia el bien común o decidir sobre sus propios objetivos. Siendo así, es necesario determinar a quién y solo a quién es legítimo otorgarle ese título honorifico y a quiénes se debe despojar del mismo. Formulando el problema de otro modo, diríase que debe establecerse cuáles *dynameis*, de entre las que pululan alrededor del mando supremo, merecen, justamente, hacerse cargo de este, considerando la naturaleza operativa de aquellas y su compromiso con su objeto propio: no todas cuentan con el mismo nivel epistémico ni con el mismo grado de especialización técnica y, por ello, no califican para desempeñarse en la tarea más importante de la ciudad. En suma, hay aquí presente un asunto de «realeza», pero no la del antiguo rey basado en la fuerza y el linaje. Se trata de una realeza reconstituida filosóficamente como jerarquía epistémica: «rey» es un nombre que ya no menta al hombre privilegiado, es una categoría de ciencia política que designa la autoridad suprema del estadista.

Cabalmente, Platón intentará poner las cosas en orden mediante el procedimiento de discriminación dialéctica de los rivales o pseudopolíticos. Por medio de esta operación lógica de consecuencias prácticas efectivas (a saber, la articulación del cosmos político), logra dos cosas simultáneamente. Primero, la mentada separación de los rivales ilegítimos, aquellos cuyas *dynameis* no son capaces de sostener el mando supremo. Segundo, la utilización funcional de esas mismas capacidades.[8] En efecto, lo prudente es rechazar la avidez de poder de los individuos, mas no la utilidad de sus saberes particulares. Para ello se apela a las capacidades de coordi-

---

7. Véase *Político*, 259b-d. Al respecto, se nos recuerda que la figura del *basileus* en el siglo V a.C. era «una curiosidad arqueológica», pero que en el siglo IV tuvo un *revival* impulsado desde distintos frentes por Platón, Isócrates, Jenofonte y Evágoras (véase Castoriadis, 2002, p. 11).

8. Platón suele tener predilección por el principio de *idiopraxia* (cada uno hace lo suyo según su natural capacidad y/o preparación técnica). Taminiaux lo denominaba el «principio de especialización técnica»; por ello, la polis podía ser descrita como «un gran taller» (1995, pp. 9-10).

nación o «entrelazado» (*symplokê*) por medio de las cuales la ciencia directiva realiza una operación de articulación jerárquica de los saberes y capacidades.[9]

Al realizar dicha estructuración de actividades y capacidades, el arte real demuestra y justifica simultáneamente su pretensión de primacía, pues, si es que puede jerarquizar, es porque tiene una lectura holística que abarca e incluye el sentido y objetivo de las *dynameis* particulares. En el diálogo *Eutidemo*, encontramos cómo apoyar esta convicción. Efectivamente, la atribución de realeza a la verdadera política obedece a que una ciencia real (βασιλικὴν τέχνην) es la que *se sirve* de las otras, pues muchas *technai* son capaces de conseguir determinados objetivos (como la caza consigue presas, por ejemplo), pero los agentes no saben luego qué hacer con ellas. Quienes tienen la capacidad de discernir sobre la buena utilización son los que se dedican a pensar, los dialécticos.[10] No todas las *dynameis* son iguales, ya lo sabemos, pues mientras que unas son de naturaleza operativa, productiva o práctica, a otras les corresponde pensar a aquellas y someterlas a crítica. El argumento del *Eutidemo* podría describirse del siguiente modo: allí donde existen varias *technai* particulares con sus *dynameis*, la *technê* real será la que, no ocupada con ningún objeto particular, sabe sin embargo cuándo aquellas *technai* deben iniciar o no su acción, qué hacer con su producto, y otras consideraciones de tipo kairológico. Cada *technê* tiene un fin particular, pero la que conoce el fin de los fines tiene el derecho de dirigir, es la ciencia real.

«*Politikê*» era el nombre que Grecia daba al arte de la *koinônia* y era asumido como el quehacer supremo. Este punto es claro para el sentido común cívicamente formado a lo largo del siglo V. Pero, en Platón, la condición para hablar de una auténtica política, que fuese verdaderamente *basilikos*, era la *posesión efectiva de la ciencia suprema* (véase *Político*, 259a-b). Esto último no era propio de la *doxa* democrática del Siglo de Oro. Jugando anacrónicamente con el lenguaje kantiano, podemos imaginar que el *dêmos* bien podría haber llamado a la *dynamis* del rey filósofo una «facultad inferior», digna de risa, a la que no tomaría en serio. Mientras tanto, la filosofía —corrigiendo la ignorancia y autodenominándose «facultad superior»— explicaría que es ella la que discierne prudentemente lo que es oportuno y conveniente para la felicidad común, porque su régimen es el control racional del discurso y la acción por medio de argumentos. Claro está que la analogía recién sugerida tiene muchos límites: el más evidente es que la filosofía en Kant es una facultad crítica y pensante que se sabe autónoma y exige su independencia, mientras que en Platón estas mismas *dynameis* justifican su reclamo de ser, además, una *dynamis* gobernante. En otras palabras, en el pensamiento de Platón, la superioridad reflexiva, teorética y crítica de la filosofía queda bajo la hipoteca del poder, prestándose a deformaciones inesperadas.

---

9. La dialéctica, con la *diairesis* y *synagôgê*, realiza las operaciones lógicas de distinción eidética. Sobre esta base, la política produce una efectiva articulación de funciones por medio de *symplokê* y *dialytikê*, procedimientos *reales* que se dan tanto en el entrelazado de hilos para fabricar vestidos como en la mezcla de caracteres humanos que el político sabio ensaya para integrar la comunidad.

10. «Ninguna de las artes relativa a la caza [...] va más allá de cazar o capturar, y una vez que la gente ha capturado lo que era objeto de su caza, no sabe qué uso hacer de él. Tanto es así que los cazadores y pescadores entregan sus presas a los cocineros, y, a su vez, los geómetras, astrónomos y maestros de cálculo [...] como tampoco saben qué uso hacer de ellas, sino solo cazarlas, entregan lo que han hallado a los dialécticos para que lo utilicen» (*Eutidemo*, 290b-c).

Volviendo al tema, lo crucial es que, para Platón, la condición para hablar de verdadera política es que sea verdadera ciencia y es de la ciencia que emana su poder directivo supremo. Por esa razón es que el arte real ha sido adjetivado no como *epistêmê epitaktikê* sino como *epistaktikê*. Platón enfatiza con el último término la noción de lo superior, aquello que se coloca por encima (*epi-stêmê*) de todos los elementos tan solo relativos y parciales, por ser ello mismo lo absoluto y total (a saber: la ciencia suprema orientada al bien). Es posible que Platón haya cometido un lapsus o quizá lo hizo intencionalmente, pero el hecho es que la única ocurrencia del término *epistaktikê* en el diálogo *Político* (292b) tiene el efecto de revelar la esencia del asunto: el arte real es una *dynamis* supremamente directiva (*epistaktikên*) y lo es porque se funda en la *epistêmê* más excelsa.

4. **Sub-ordinando las *dynameis* rivales**

El planteamiento inicial de Platón consistía en un trabajo dialéctico para cumplir con la meta de separar el *eidos* del político respecto de sus competidores espurios. La tarea se cumple gradualmente. Mal que bien, la política pertenece al género de las artes del cuidado.[11] Ha sido, por tanto, separada de los géneros afines (συγγενής). Una vez separada la política de las artes afines (por ejemplo, las pastorales), no está «suficientemente explicada» si no se la separa de las artes sinérgicas (σύνεργοί), aquellas que, siendo diferentes, tienen un rol cercano y cooperativo. Platón establece el principio en *Político* 281d: en toda realización hay que considerar dos técnicas «una, cooperadora (συναίτιον) de la producción; otra la causa por sí misma (αὐτὴν αἰτίαν)». Con este recurso se procede a discriminar a los primeros rivales. Si ello requiere transgredir la norma corriente de la dialéctica, la división bisectiva, se permite la licencia, pues lo importante es ser fiel a las cosas mismas. Se procede entonces a deslindar a los competidores del ámbito intrapolítico (κατὰ πόλιν αὐτὴν, 287b), dividiendo ahora por tantos miembros como sea necesario. Una serie de artes con sus *dynameis* propias son separadas y repartidas en las dos categorías mencionadas: con-causas (*synaitiai*, *synergoí*) y causas (*aitiai*). Todas aquellas que «dentro de la polis» (*kata polin*) proporcionan instrumentos (*organa*) al arte principal se consideran *synaitiai*, artes cooperadoras: «porque, sin el concurso de estas, no llegaría jamás a existir la polis ni el político; con todo, no vamos a estimar función del arte real a ninguna de la que aquellas ejercen» (*Político*, 287d). En conclusión: tales artes y sus *dynameis* son condiciones fundamentales de la polis, pero no tienen el rango de causas principales de esta última.[12] No son merecedoras de la denominación «arte real». Todas esas dinámicas intrapolíticas son de carácter instrumental e infraestructural y las concausas se relacionan a las necesidades. Por ello, considerarlas rivales dignas equivaldría a retornar a un modelo ya superado: la política trófica del buen pastor, una mera crianza del rebaño humano. Es interesante notar, además, como este ámbito de realidades netamente económicas y sociales con las que se

11. «e igual que entonces llamamos "política" al arte de cuidar la polis (ἐπιμελουμένην τέχνην)» (véase *Político*, 279e-280a).

12. Por ejemplo, un colectivo humano puede contar con riqueza de recursos naturales, con técnicas y, sin embargo, no ser una polis, una comunidad política bien constituida.

involucran las concausas —como la nutrición (nodriza), la habitación (resguardo), etcétera— no es percibido por Platón como un foco problemático: el conflicto entre *dynameis*, la competencia por imponer una capacidad como superior, es entendido más bien como algo estrictamente político: lucha por el poder, la influencia.

También Platón considera entre las *synaitiai* elementos «supraestructurales», pues hace lugar al género del «entretenimiento» o «juego» (παίγνιον, 288c): así conviene llamarlo, porque «ninguna de ellas [las actividades que caen bajo este rubro] persigue un fin serio». Tampoco en este ámbito encuentra rivales dignos o causantes de un «conflicto de facultades»: ¿qué aporte podría hacer a la política el género de los poetas, más allá de cooperar con un pueblo entretenido escuchando los «mitos correctos»? Platón seguramente vio en la clase poética una fuerza crítica de cuidado, pero la neutraliza y la somete a los fines pedagógico-políticos, restándole seriedad. De acuerdo con su temperamento, quizá pensaba que la *paideia* patética se arriesgaba a ser más explosiva de lo esperado y se inclinaba por ello hacia el control racional de las pasiones.[13]

Como decíamos más arriba, Platón describe este «conflicto de facultades» usando un motivo poético muy arraigado en la cultura griega: la rivalidad de los pretendientes de Penélope, quienes se encuentran ansiosos por ocupar el trono vacío dejado por Odiseo. El motivo de este uso parece claro, aunque quizá no para su público, pues él nadaba contra la corriente: el *dêmos* debía *reconocerse* en los astutos e ilegítimos rivales. ¿Por qué si no se expresaría de este modo?:

> Extr.—Y bien, ¿se puede creer que en una ciudad, la masa es capaz de adquirir esa ciencia?
>
> El J. Sócr.—¿Cómo es posible?
>
> Extr.—Entonces, en una ciudad de diez mil hombres, ¿cabrá que un ciento de ellos, o incluso cincuenta, sean capaces de adquirirla suficientemente? Desde luego, a ese tenor, sería la más fácil de todas las artes; sabemos, en efecto, que, entre mil hombres, jamás podrían hallarse tantas primeras figuras en juegos de mesa teniendo en cuenta el común de los griegos, ¡cuánto menos podrían encontrarse cincuenta reyes! Porque, no hay duda, al que posea la ciencia de reinar —lo mismo ejerza su mando que no— de acuerdo con la tesis anterior, es preciso se le confiera el título real [*Político*, 292e-293a].

Queda claro lo que piensa Platón de la mayoría. Pero es esa «masa de los esclavos [...] y los servidores» de entre quienes «creo adivinar van a surgir bien a la vista los que discutían con el rey sobre la ejecución misma del tejido [político], como hacían entonces los tejedores dedicados al hilado, cardado y demás operaciones que expusimos» (*Político*, 289c). El hecho es que tenían derecho. Las instituciones democráticas alentaban la participación universal de los ciudadanos. Por otra parte, un régimen democrático no es consistente con lo que Platón creía respecto de la condición intelectual de la masa y su capacidad razonadora. Su crítica a la demo-

13. «For all their concerns with educating the passions, the classics value the supremacy of reason in a way the poets never do. Plato's *Symposium* and *Phaedrus* must be contrasted with *Republic* and *Gorgias* (among other dialogues), which seek the triumph of reason over desire. The poets promote not merely the education of pity, but an education in the civilizing connections with others that pity represents» (Alford, 1993, p. 263).

cracia suele ser ideológicamente simplificada con frases como «qué puede saber un zapatero o pescador sobre política», lo cual no excluye el hecho de que Platón se mantenía firme en identificar la auténtica política con la *epistêmê*. Lo relevante es que la reacción antidemocrática de Platón obedece a objeciones lógicas: sostenía que la isonomía, la igualdad de los ciudadanos ante la ley, se manifiesta también en la homogeneidad de sus saberes y quehaceres, incluso de sus caracteres y modos de vida.[14] En virtud de esta igualdad, todos pretenden las mismas cuotas de poder. Pero, de acuerdo con Platón, esto produce una fatal igualación de las opciones ético-políticas, donde todo se nivela, eliminándose la capacidad de discriminar lo mejor o lo peor. Una igualdad abstracta, que no admite diferencias, atenta contra la formación de una jerarquía funcional y estructural que organice la vida de la polis desde el *archê*, desde el poder real.[15] Y deja un vacío axiológico, porque se piensa que apreciar lo más o menos valioso es introducir privilegios. Este parece ser el lugar de nuestro «conflicto de facultades» platónico. Sin embargo, desde el punto de vista de los principios establecidos, esta masa pertenece al grupo de las *synaitiai*, *dynameis* colaboradoras o sinérgicas. Por lo tanto, quedan descartadas y separadas de la función real y política (289c): los esclavos no tienen la más mínima participación; los hombres de negocios, agricultores, comerciantes, tampoco reclaman intervenir en política, estando más bien orientados al interés y la ganancia.

Con el grupo de heraldos y escribas denominados *hypêretikoí* (servidores), sucede algo distinto, pues desarrollan un conocimiento sobre *ta grammata* (leyes escritas) y pericia sobre las magistraturas. Pero les corresponde aún llamarse servidores, no jefes. Por cierto, entre ellos «surgirían los que con mayor encono reclamarían para sí el arte política» (*Político*, 290b). Luego, los sacerdotes y adivinos son considerados intérpretes de los dioses a los hombres, también se les reconoce por ello el honor de poseer «ciencias auxiliares o diaconales» (véase *Político*, 289c). Entonces nos topamos con un grupo atípico e híbrido: «muchos de esos hombres semejan leones, centauros y otras bestias por el estilo, muchísimos se parecen a los sátiros y a esos animales sin fuerza, pero muy arteros; pues bien, pronto mudan entre ellos de aspecto y propiedades» (*Político*, 291a-b). Este es el «coro de los que giran en torno a los asuntos políticos» (291b) y, aunque sea «el mayor mago de todos los sofistas, uno a quien resulta dificilísimo separarlo de los que son verdaderos políticos y reyes, con todo, se impone separarlo [...]» (291c).[16] Este último caso ya no es un simple asunto de *dynameis* que pretendan tener avidez de poder decisivo y determinante, o que puedan aportar iluminación y soluciones a los problemas comu-

---

14. Platón hacía referencia al modo en el que la igualdad ante la ley se convertía en «isonomía de los deseos»: todos eran *igualmente válidos* ante el alma (véase *República*, 561a y ss.).

15. En cambio, el político real tiene *epistêmê*, como la matemática o la ciencia de la medida. Sobre la base de ello puede aplicar la «igualdad geométrica», aquella que se le escapaba al mismo Teodoro al comienzo del diálogo y que es la que garantiza organicidad al trazar límites a cada componente intrapolítico, facilitando la realización de su *dynamis* propia. Este tipo de justicia distribuye según la capacidad, y es el fundamento sobre el cual Platón criticaba la isonomía democrática, pues aparentemente esta sería una mera igualdad aritmética. En su estructura, es lo mismo que la justicia distributiva o διανομή aristotélica, es decir, un reparto a cada uno según corresponde.

16. «Unfortunately, though, the forceful language employed in excoriating this "chorus concerned with the affairs of the city" (291c) is not matched by any clear statements delineating the content of that science» (Davis, 1967, p. 323).

nes. No es un conflicto entre la racionalidad de los peritos y los filósofos, entre Teuth (el dios técnico) y Thamus (el rey que piensa prudentemente si la técnica nos hará o no mejores).[17] Con «el mayor mago de todos los sofistas» se plantea un problema de radical corrupción moral del *politês*, la traición al ideal cívico consagrado en la retórica pericleana y en la *paideia* platónica.

En cuanto a la separación final, Platón sigue afirmando que los rivales auxiliares o diaconales tampoco tienen una pretensión legítima, pues no son jefes y no lo son porque no tienen la ciencia. Esta no es una ciencia cualquiera, ha sido definida como *gnostikên, kritikên, epistaktikên*, la más grande y más difícil de adquirir (*Político*, 292b y ss.). Platón no revela aquí cual es esta *epistêmê*, pero se insiste en que no es popular, es más bien escasísima. Fijando en ella la mirada descubriremos quién no la posee y quién no es un verdadero político. Una forma de determinarlo es analizando las constituciones, pero allí se concluye que ninguna de ellas, excepto la monarquía basada en la ciencia, es una constitución perfecta. Por lo tanto, los que participan de ellas quedan descartados, «convencidos de que no son políticos, sino revolucionarios (*stasiasmtikous*)» (*Político*, 303c). Es claro que Platón echa mano de diversos criterios de separación, como los caracteres propios de las constituciones o los caracteres personales. La conclusión será siempre que ni en los servidores de menor nivel, ni en los *hypêretikoí* o diáconos, ni con los caracteres de constituciones imperfectas nos encontramos a la altura de la ciencia real.

Finalmente, llegamos a un grupo donde hallamos *dynameis* claramente diferenciadas y expertas, basadas en ciencia, que pueden ser consideradas con buenas razones como rivales serios del político. Este «cortejo bastante difícil de distinguir, por ser más afín al linaje real, y que a la vez se hace más duro de comprender» (*Político*, 303d) es, sin embargo, algo valioso. Por eso es que va quedando, como el oro, al final de la criba, una vez aislado todo «lo otro» de la política.[18] Las ciencias más afines a la política son la estrategia, la jurisprudencia y la retórica (303d). Así como los rivales de Odiseo no se acercaban a Penélope con las manos vacías, sino que llevaban sus regalos seductores, del mismo modo, las *dynameis* rivales del verdadero político tienen en efecto «oro» que ofrecer. A estos se les toma en serio porque sus facultades son verdaderos saberes empírico-técnicos. No solo sobre la base de su saber, sino también, como ya se dijo, animados por el espíritu de superación humanista y democrático del siglo V (promocionado por sofistas destacados como Protágoras), así como por el respeto a las instituciones de la isonomía y la *isêgoria*, estos pretendientes debían ser tratados por Platón con más respeto. Sus actividades con sus respectivas *dynameis* intervienen no ya como *synaitiai* (concausas), sino como *aitiai* (causas en sí mismas).[19]

---

17. El de Teuth y Thamus es un mito de hondo sentido humanista y nos ayuda a pensar la diferencia entre a racionalidad técnica y la prudencial (véase Platón, *Fedro*, 274d).

18. «[..] hemos aislado todo cuanto había de extraño, ajeno u opuesto a la ciencia política» (*Político*, 303e).

19. Esta superioridad era reivindicada incluso cuando, en la primera parte del diálogo, se apoyaba Platón en un modelo pastoral donde la política se reducía a crianza (*trophê*). Sin embargo, incluso allí debía ser separada, pues «los comerciantes y agricultores y ganaderos, sin excepción, y además, los gimnastas y la clase de los médicos, ¿sabes que frente a esos pastores de hombres que llamamos políticos se lanzarían, sin duda, a protestar todos a una, argumentando que ellos son quienes tienen a su cargo la crianza de los hombres rebañegos, sino incluso de los jefes mismos?» (*Político*, 267e-268a).

La separación con respecto a la política se realiza por un medio análogo al utilizado en *Eutidemo*: el saber cómo utilizar los resultados de una actividad. Así, la retórica produce discursos, pero no sabe cuándo debe pronunciarlos, o ante quiénes. Es la política la que lo sabe, «la que dirige el arte de convencer y el arte de hablar» (*Político*, 304c-d). Por tener una «metacognición» de la cual la retórica misma carece, la política asume el rol directivo y la ciencia auxiliar queda subordinada a aquella. La facultad crítico-directiva propia de la política es superior a la facultad retórica. El mismo esquema de razonamiento se repetirá con la estrategia y la jurisprudencia. Estas tres son causas en sí, pero auxiliares. Así pues, las pretensiones de poder de los retóricos, magistrados y estrategas serán puestas bajo el control administrativo de la ciencia real, la cual las subordina no solo porque las ha clasificado dialécticamente para definir con precisión las *dynameis* propias de cada una, sino porque la *epistêmê* del político discierne si dar inicio o no a la praxis de cada una de ellas, a la vez que determina cuándo continuar para llevarla a su cumplimiento, dónde, cómo y con quiénes realizarla, así como toma en cuenta una serie de consideraciones kairológicas para las cuales esas técnicas son ciegas. Gracias a este procedimiento de subordinación, el político arma un eficiente sistema burocrático que lo ayuda a articular las condiciones para una vida comunitaria feliz —lo ayuda, pues la política real es *epistêmê* directiva, crea «a través de» sus funcionarios y operarios—.

Platón nunca dejó de vincular la *epistêmê* del político a «los principios más valiosos», al bien y la verdad. Al final, sin embargo, la política que nos presenta tiene un aire tecnocrático, donde el político con toda autoridad comanda lo que debe hacerse según consideraciones científicas y técnicas, sobrepasando restricciones. Ello enciende el debate ético filosófico. Así, por ejemplo, el político puede contravenir la libertad de los súbditos, ir contra su voluntad, aplicar castigos e incluso ir contra las leyes establecidas. Lo ideal, lo mejor, sería que a esta autoconfianza epistémico-técnica del político y sus peritos le acompañara la duda acerca de si se está formando humanos felices. Pero no siempre se puede hacer a la vez lo mejor y lo más útil, y se suele preferir lo útil a lo mejor. Lo cierto es que los griegos, quienes se plantearon estos problemas, siempre supieron que para llegar a la *aretê* se requiere de otra virtud: la valentía.

Bibliografía

ALFORD, C. Fred (1993). «Greek Tragedy and Civilization: The Cultivation of Pity». *Political Research Quarterly*, 46(2), 259-280.

CASTORIADIS, Cornelius (2002). *Sobre* El Político *de Platón*. Buenos Aires: FCE.

DAVIS, Morris (1967). «The *Statesman* as a Political Dialogue». *The American Journal of Philology*, 88(3), 319-331.

GOSLING, Justin C.B. (1968). «Doxa and Dynamis in Plato's Republic». *Phronesis*, *13*, 119-130.

KANT, Immanuel (1963). *El conflicto de las facultades*. Traducción de Elsa Taberning. Buenos Aires: Losada.

— (2003). *El conflicto de las facultades*. Traducción de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.

PLATÓN (1955*a*). *El Político*. Introducción, texto crítico, traducción y notas de Antonio Gonzáles Laso. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

— (1955*b*). *Hipias Mayor, Ión, Fedro*. Introducción, notas y traducción de Juan David García Bacca. Ciudad de México: UNAM.
— (1987). *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*. Madrid: Gredos.
— (2000). *República*. Traducción de José Manuel Pabón y Manuel Fernández Galiano. Madrid: Alianza Editorial.
TAMINIAUX, Jacques (1995). *Le théâtre des philosophes: La tragédie, l'être, l'action*. Grenoble: Jérôme Millon.

LAS TRAMPAS DE LA FILOSOFÍA*

Dante Dávila Morey
Pontificia Universidad Católica del Perú / Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Desde su origen, la filosofía ha sido un saber cuestionado, una actividad de la que habría que sospechar y desconfiar con razón. En diversas épocas y de diversas maneras, las ciencias le han discutido su rigor metódico y su consistencia epistemológica; los saberes prácticos le han criticado su falta de utilidad y de relevancia social; la religión ha cuestionado lo limitado de su búsqueda y el alcance de sus afirmaciones; y el sentido común la ha considerado como una actividad que se complica innecesariamente sobre la explicación del sentido de las cosas. Así, como parte de su actividad especulativa, la filosofía se ha acostumbrado a luchar argumentativamente en cada época por afirmar su saber, por hacer frente a los ataques que en determinados momentos se han hecho virulentos y por darse un lugar en el conjunto del conocimiento. Pero, aparte de estos adversarios externos y de actitudes de saberes ajenos a la filosofía, muchos de ellos antiguos y otros de épocas recientes, hay algunos adversarios internos que actúan como trampas inmanentes al quehacer filosófico. Si una trampa es un dispositivo para atrapar, burlar o perjudicar a alguien, estas trampas han surgido en el desenvolvimiento normal de la actividad filosófica, y a veces las tenemos tan enraizadas que ni siquiera podemos darnos cuenta de cómo ni en qué momento hemos caído en sus artificios. Ellas actúan como las *aporías* de las que nos habla Aristóteles en el libro III de la *Metafísica*. Pero, mientras las aporías son dificultades que surgen del carácter problemático de la realidad, es decir, de la naturaleza propia de la cosa misma tal como se le presenta al espíritu atento, estas trampas surgen de un acercamiento unilateral a las dificultades o de cierta imprecisión en el planteamiento de los problemas. Por ello —y siguiendo el método que utiliza Aristóteles para examinar las aporías—, es necesario ubicar estas dificultades como lo que son: trampas; luego, recorrerlas para establecer la naturaleza de su extravío; y, finalmente, encontrarles una solución para encaminarnos lo mejor posible frente a ellas. A continuación, me referiré a las cinco trampas en las que considero que la filosofía habría incurrido en los últimos tiempos y que debemos considerar con seriedad: primera, la distinción entre filosofía temática e historia de la filosofía; segunda, la distinción entre filosofía analítica y filosofía continental; tercera, la distinción entre la especialización y el

* Además de ser presentado en el congreso internacional El Conflicto de las Facultades, este texto fue discutido en noviembre del año 2017 en el curso Metodología de la Enseñanza de la Filosofía de la Maestría en Filosofía de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Agradezco a mis alumnos de este curso por sus agudas observaciones y sus valiosas sugerencias.

saber general; cuarta, la distinción entre filosofía crítica y filosofía académica; y, finalmente, el rumbo que está tomando en nuestros días la defensa de la filosofía en nuestro país.

La primera trampa es la distinción entre filosofía temática e historia de la filosofía. Muchas veces se ha dicho que se deberían estudiar los problemas filosóficos y no la historia de la filosofía, pues la actividad filosófica consiste en el análisis directo de ciertos temas que suscitan dificultades, sin considerar su génesis o su evolución histórica. Esta afirmación es cierta, pero a medias. Cuando nos planteamos un problema, por ejemplo, el problema de la verdad, la misma pregunta *¿qué es la verdad?* ya tiene una historia que se remonta a la pregunta por la definición establecida por Sócrates. Si nos preguntamos por el significado de la palabra *verdad* o por sus usos, este acercamiento tiene una historia que se ubica en la filosofía del lenguaje tal como se ha practicado en ciertos círculos filosóficos desde comienzos del siglo XX. Y si nos preguntamos si hemos de aceptar la verdad como correspondencia, como coherencia, la verdad en sentido utilitarista o la verdad como des-ocultamiento, cada una de estas teorías tiene una historia que consiste en ciertos momentos claves, por ejemplo, cuándo fue postulada, desarrollada, refutada o reformulada. Por tanto, el planteamiento de un problema tiene ya una historia que se revela en el mismo hecho de plantear tal problema y hacerlo de una cierta manera. Por su parte, cuando estudiamos la historia de la filosofía o la gran tradición filosófica, lo que hacemos es considerar los acercamientos y las discusiones relevantes que se han formulado con respecto a ciertos problemas. Es como si —en palabras de Rorty (2010)— estuviéramos asistiendo a una conversación de la humanidad sobre ciertos problemas que ella ha considerado importantes. Y esto significa que el mundo es, en cierto sentido, lo que pensamos y decimos de él y, por tanto, los problemas filosóficos son, en cierta manera, lo que los filósofos a lo largo de la historia han pensado y han dicho acerca de ellos. En este sentido, podríamos decir que estamos cerca de la dialéctica aristotélica, la cual considera que los problemas filosóficos han de tomar como punto de partida las opiniones relevantes que se han formulado acerca de la realidad. De esta manera, el problema de la verdad incluiría —así sea sin decirlo explícitamente— su historia, es decir, lo que acerca de ella han postulado Parménides, Platón, Aristóteles, Kant, Frege o Heidegger. Por lo tanto, la oposición entre temas filosóficos e historia de la filosofía es un falso dilema, es una trampa en la que no debemos caer. Optar solo por una de las dos posibilidades como si fuera el único acercamiento a los problemas, o no ser conscientes de que ambas consideraciones se entrecruzan, es actuar unilateralmente; es no darse cuenta de que la distinción entre ambas solo es conceptual y no real y, por tanto, perder de vista el contexto del planteamiento. Necesitamos plantear rigurosamente los problemas, pero también tomar en cuenta su historicidad, y considerar ambas posibilidades como momentos dialécticos de una realidad más amplia, que es la actividad filosófica.

La segunda trampa es la distinción entre filosofía analítica y filosofía continental. A diferencia de la distinción anterior, que solo era conceptual, se trata ahora de una distinción real, pues se refiere a dos tradiciones que existen como tales, dos estilos de hacer filosofía que han seguido sus respectivos desarrollos. Ha sido una distinción que ha caracterizado las discusiones de los últimos cien años y que, en algún sentido, está siendo abandonada. Por *filosofía analítica* se entiende sobre todo un estilo de hacer filosofía alrededor de ciertos problemas, estilo que tiene sus refe-

rentes en autores como Frege, Russell, Moore, Wittgenstein y, en los últimos cincuenta años, en Quine, Davidson, y que ha prevalecido en el mundo angloparlante, es decir, Inglaterra y los Estados Unidos. Por *filosofía continental* se entiende un estilo de hacer filosofía desarrollado sobre todo en Alemania y Francia, con autores como Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty y, en los últimos tiempos, Levinas, Derrida, Foucault, Gadamer, Habermas y corrientes como la fenomenología, la hermenéutica, el existencialismo, la deconstrucción o la posmodernidad. La distinción no ha quedado ahí, pues —como se ha señalado— en Latinoamérica, que tiene tendencia a la mimetización de lo que se hace en las metrópolis del conocimiento filosófico, en cierta época los filósofos también se dividieron en analíticos y continentales, hicieron suyos los planteamientos de los creadores e incluso asimilaron sus discusiones y se enemistaron tal como ellos lo hacían. Pero esta distinción entre analíticos y continentales podría constituir una trampa. En efecto, en primer lugar, la distinción misma no es rigurosa, pues relaciona un estilo de hacer filosofía (*analíticos*) con una referencia geográfica (*continentales*). En segundo lugar, en los últimos tiempos se ha mostrado que muchas de las conclusiones a las que han llegado filósofos de una y otra tendencia —acaso sin leerse mutuamente— eran similares o tenían aires de familia: así, los planteamientos de Wittgenstein y Heidegger con respecto al problema del lenguaje; o la concepción de la comprensión y la interpretación en Davidson y Gadamer. Por ello es que algunos filósofos como Habermas, Rorty y autores más recientes han buscado aprovechar ambas líneas filosóficas para expresar sus propuestas y han considerado que lo mejor saldrá de la unión creativa de ambas. Y esta lección es importante para nosotros los latinoamericanos, pues, por ejemplo, los alemanes y los ingleses no suelen leerse entre ellos, y esto sucede por prejuicio, por desconocimiento o por razones históricas; pero como nosotros no somos ni ingleses ni alemanes, no hay razón para no leer indistintamente a filósofos ingleses y alemanes, norteamericanos y franceses, buscando dar expresión a la filosofía desde nuestras perspectivas históricas y nuestras indagaciones espirituales. Por ello, es preciso evitar caer en esta falsa dicotomía, ya que puede empobrecer el desarrollo de nuestros planteamientos y el rigor de nuestra búsqueda filosófica.

La tercera trampa es la distinción entre la especialización y el saber general. Se ha señalado que estamos en una época de especialización de los saberes y regionalización del conocimiento y que, si alguien no se especializa, si no está al día del avance de su respectiva rama del saber y no se renueva constantemente de acuerdo con tal avance, simplemente pronto estará desfasado. Y esto es muy cierto. De acuerdo con las distinciones usuales, podríamos decir que necesitamos personas formadas con rigor en los diversos ámbitos de la filosofía, especialistas en epistemología, filosofía práctica, filosofía del lenguaje, metafísica, filosofía latinoamericana y peruana, filosofía de la mente, filosofía griega, estética, filosofía de la religión, filosofía contemporánea, etcétera. Pero, frente a la contundencia de esta aseveración, habría que precisar algunas cosas. En primer lugar, investigar si el tipo de especialización que se ha impuesto a nivel mundial, que corresponde básicamente a las ciencias naturales y las ciencias exactas —con objetos delimitados, métodos exactos y resultados verificables— se puede aplicar también a la filosofía. En segundo lugar, esclarecer qué significaría especializarse en una determinada rama de la filosofía. Por ejemplo, no es lo mismo especializarse en filosofía de la ciencia —que

supone conocer también ciertos desarrollos de saberes formales como las matemáticas o la lógica, o de ciencias como la física o la biología— que especializarse en filosofía griega —que en gran medida supone un trabajo hermenéutico y textual—. No es lo mismo especializarse en filosofía política —cuyos objetos son la administración del gobierno, las prácticas sociales de poder y las mentalidades que las rigen— que en metafísica, filosofía del arte o filosofía de la religión —donde no hay objetos de estudio precisos ni métodos exactos—. En tercer lugar, la especialización en filosofía puede hacernos perder de vista el conjunto del saber o los contextos generales de producción del saber que, bien considerados, pueden ayudarnos a comprender la complejidad de los problemas filosóficos, e, incluso, ser fuentes de inspiración para el cultivo de la filosofía en general y la especialización en particular. Por ejemplo, para un epistemólogo no sería inútil conocer las condiciones políticas, sociales y económicas que en muchos lugares han permitido y permiten generar conocimiento científico; para un especialista en filosofía práctica no sería inútil conocer las fuentes de la religiosidad que muchas veces han generado o han estado en la base misma de los planteamientos políticos o los movimientos sociales; para un filósofo de las matemáticas no sería inútil conocer cómo surgió la escritura entre los griegos, acontecimiento espiritual que favoreció el surgimiento del pensamiento abstracto y la especulación filosófica. Por ello, es necesaria la especialización. Pero ella misma, llevada sin discernimiento hasta sus últimas consecuencias, puede conducirnos a una ceguera que nos impide investigar renovadamente los principios de la realidad, a un saber desenraizado que no percibe el suelo del que surge y en el que se realiza todo conocimiento. Puede conducirnos a una especulación rigurosa, pero descontextualizada, que olvida que la filosofía no debe perder su vocación primera: el planteamiento de las preguntas de fondo y el esclarecimiento de las fuentes de sentido de la realidad (Abugattás, 2005).

La cuarta trampa es la distinción entre filosofía crítica y filosofía académica. Es una distinción que se suele manejar en algunos lugares donde la filosofía ha sido reducida a ser solo un arma de la transformación social. De acuerdo con esta distinción, se entiende por *filosofía crítica* una forma de hacer filosofía que concibe que en toda producción de ideas es necesario, ante todo, considerar sus condiciones sociales, su realización política y su autoconciencia histórica; y por *filosofía académica*, una forma de hacer filosofía que se concentra en la hermenéutica de los textos y la autoridad de los autores, sin tomar en cuenta las condiciones materiales ni la dimensión política e histórica que están en la base de toda producción intelectual. El filósofo crítico comprendería los planteamientos para aplicarlos a la realidad; el filósofo académico memorizaría a los autores por el solo hecho de memorizar y de conocer, sin saber exactamente para qué lo hace. El filósofo crítico sería un dialéctico materialista y el filósofo académico, un idealista o un religioso encubierto; el primero sería un creador de conocimiento y el segundo solo un repetidor. Ahora bien, esta distinción, lejos de ser esclarecedora, es altamente confusa. En primer lugar, tiene una orientación política por la cual una filosofía solo se verifica por su relevancia práctica; pero esta manera de concebir la filosofía no asume que las ideas de verdad, conocimiento y práctica, por las cuales mide a otras maneras de hacer filosofía, solo tienen sentido en el contexto de una filosofía históricamente determinada, el marxismo. ¿Cómo evaluar desde esta distinción, por ejemplo, los planteamientos de Parménides, Platón, Kant o Wittgenstein? En segundo lugar, la

palabra *crítica* proviene del griego *krinein*, que significa *discernir*, *separar*, *analizar*. Por ello, todos los grandes filósofos han sido críticos, porque sobre la base del discernimiento riguroso han establecido distinciones especulativas que les han permitido miradas novedosas y creadoras del conjunto de la realidad. Parménides es tan crítico como Kant, Platón como Marx, Heráclito como Wittgenstein y Spinoza como Nietzsche. Y es más, los filósofos no solo han interpretado el mundo, sino que han buscado transformarlo de muchas maneras, cada uno a su estilo, pues las trasformaciones no solo son materiales y políticas —como se pretende hacer creer—, sino también mentales, valorativas y espirituales. En tercer lugar, la denominación *académico* con tono peyorativo es altamente equívoca. *Académico* es un derivado de *Academia*, que fue la institución educativa fundada por Platón para cultivar y difundir su filosofía. Por extensión, es toda institución cultural donde se cultiva y se difunde el conocimiento. Pero la pretensión de que el saber que se cultiva es solo memorístico y sin vínculo con la realidad, solo repetitivo y nada creativo, es un desconocimiento completo. En la Academia, tanto en la Antigua como en sus equivalentes modernos y contemporáneos, que son las universidades, se han creado grandes ideas y se han generado especulaciones profundas y rigurosas. Sin el saber académico, tan menospreciado por sus críticos, ellos mismos no podrían ni siquiera formular sus objeciones con algún grado de claridad. En resumen, la distinción entre filosofía crítica y filosofía académica es poco útil, es una trampa en la que no debemos caer, una distinción que habría que disolver. Hay crítica dentro de la Academia y fuera de ella; hay creación dentro de la Academia y fuera de ella. Ahora bien, sin desconocer los condicionamientos sociales, económicos, políticos e históricos de todo saber, y sin desconocer el peligro que significa someter el conocimiento a las implacables leyes del mercado, pero sin caer en reduccionismos que no le hacen justicia a la complejidad y riqueza de los problemas filosóficos, lo que deberíamos buscar es que la filosofía sea entre nosotros una actividad rigurosa, una labor creativa, con vocación de universalidad, enraizada en sus tradiciones, pero por sobre todo atenta y abierta al despliegue de sus posibilidades.

Y la quinta y última trampa a la que quisiera referirme está relacionada con el rumbo que está tomando en nuestros días la defensa de la filosofía a nivel mundial y en el Perú en particular. Es necesario defender la filosofía. Pero la trampa en la que podríamos caer estaría en que, si no hacemos las precisiones necesarias, esta afirmación podría resultar contraproducente e ir en contra de la filosofía misma. Se trata de pedir que la filosofía vuelva a los colegios. Este es un reclamo que considero válido. Pero, para que sea tomado en cuenta y sea persuasivo, es necesario hacer algunas consideraciones. Primero, pensar cuál sería su contenido, pues se requiere actualizar sus temas y problemas, de modo que se presenten como útiles y formativos frente a las nuevas exigencias de nuestro tiempo y en nuestro país. Pienso que podría incidirse en temas de epistemología (que incluyan, por ejemplo, el debate entre la defensa del método científico postulada por Popper y la idea de las revoluciones científicas postulada por Kuhn) y de filosofía práctica (que incluyan por ejemplo, temas de ciudadanía, interculturalidad, conflictos sociales, derechos humanos, exclusión y reconocimiento). Segundo, pensar en los métodos de enseñanza. El saber de nuestra época es holista (pues todos los conocimientos están interrelacionados) y altamente cambiante (tanto por su producción cuanto por su difusión). Los niños y jóvenes tienen hábitos de aprendizaje muy novedosos, debido en

parte a la irrupción de las técnicas de comunicación en todas las esferas de nuestras vidas. Por ello, es necesario pensar en hacerles llegar los contenidos significativos de la filosofía, pero tomando en cuenta sus hábitos para recibir, procesar y expresar los conocimientos. En este sentido, sería importante, entre otras cosas, que, como parte de nuestro compromiso con la educación nacional, nuestros filósofos produjeran libros de texto claros, rigurosos, didácticos y actualizados, tal como en su época lo hicieron Augusto Salazar Bondy y Francisco Miró Quesada; y que pensaran también en crear material audiovisual para difundir e incentivar el cultivo de la filosofía en sus diversos niveles. Una tercera consideración —y acaso la más delicada— es con respecto a quiénes tendrían que enseñar. Necesitamos personas preparadas y competentes, tanto en los contenidos como en los métodos de enseñanza. En este momento, quienes están mejor preparados son los egresados de filosofía de las pocas especialidades de Filosofía que hay en el país. Tienen el mejor conocimiento para ello y podrían actualizarse rápidamente en las técnicas pedagógicas requeridas. Ellos deberían tener la prioridad y ser secundados por educadores que se hayan especializado en filosofía y profesionales que podrían capacitarse para su ejercicio. Deberíamos tratar de evitar su dictado por personas sin la preparación ni la competencia necesarias, profesores que —como solía hacerse— aceptaban el encargo solo para cubrir sus horas lectivas. No olvidemos que un curso mal dictado en estos niveles puede generar en los alumnos un rechazo de por vida; y un curso bien dictado puede despertar en ellos vocaciones o por lo menos un respeto hacia la filosofía, así no se dediquen estrictamente a ella. Es necesario hacer estas tres consideraciones para no caer en una trampa por omisión, pues si no las hacemos, daría la impresión de que pretendemos que la filosofía retorne a los colegios en las mismas condiciones en las que se encontraba cuando se la excluyó, que fueron precisamente las que para muchos justificaron tal exclusión. Pero hay una cuarta consideración, que es un problema de fondo. Y es si el curso de filosofía cabe en el sistema educativo vigente o si se requiere un cuestionamiento del sistema educativo mismo. Pienso que es preciso pensar y discutir sobre una reforma educativa en su conjunto, que involucre por lo menos dos aspectos: por un lado, la articulación de los diversos niveles de enseñanza, es decir, los estudios iniciales, la primaria, la secundaria, los estudios universitarios y la formación técnica; y, por otro lado, si el desarrollo curricular de los colegios se orientará por el desarrollo de materias o si estamos preparados para un desarrollo por competencias, que es lo que se ha implementado en los últimos tiempos y con resultados nada alentadores (o si cabe otra posibilidad). Pero toda esta discusión no puede ser solo teórica ni técnica, sino que debe tomar en cuenta las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas del país, tomar en cuenta las prácticas y la mentalidad de nuestra gente; y, además, debe ser una discusión amplia que considere como interlocutores válidos a los diversos agentes que participan en la educación, es decir, los maestros, los estudiantes, los especialistas, los gremios educativos, los padres de familia, el sector privado, etcétera. Necesitamos una educación inclusiva y de alta calidad, pero que no esté elitizada ni por el dinero ni por la Iglesia, tal como lo está hoy. Necesitamos sobre todo una buena educación pública. Quizás sea un buen momento para que nuestros filósofos discutan sobre el problema de la educación y, sobre todo, sobre la educación que requiere el país. Es un problema de fondo en el que estamos involucrados todos y en el que se juega el futuro de la educación en general y de la filosofía en particular.

Ahora bien, sin perder de vista la reforma que desde hace tiempo reclama en el país la educación en su conjunto, por ahora quizás lo mejor sea pensar en las condiciones para la inclusión de la filosofía en el sistema educativo vigente. Con tal objetivo, tendríamos que formular buenas razones sobre lo que se ha de enseñar, sobre su contenido, su método, su valor y sobre quiénes la enseñarían; razones lo suficientemente persuasivas para que susciten interés y aceptación cada vez mayor, y de sectores cada vez más amplios. Por ello, no cabría distraerse por el momento con un problema secundario que también podría actuar como una trampa, que consiste en el intento de reemplazar en los colegios el curso de Religión o el de Educación Cívica por el de Filosofía. Todo eso se discutirá con seriedad en su debido tiempo. En cualquier caso y en cualquier circunstancia, es preciso persuadirnos y persuadir de la necesidad de defender la filosofía, su cultivo serio, su vitalidad, su valor creativo, su sentido para nuestra vida individual y colectiva. Defendamos la filosofía, pero sin caer en falsos problemas ni en trampas que bien podríamos evitar. Y ojalá que esta defensa en la que de diversas maneras estamos involucrados todos —y no solo quienes hemos hecho de ella nuestra morada y nuestro aliento— pueda contribuir a consolidar algo que requerimos para seguirla cultivando en estos tiempos difíciles: una comunidad filosófica entre nosotros.

Bibliografía

ABUGATTÁS, Juan (2005). *Indagaciones filosóficas sobre nuestro futuro*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ARISTÓTELES (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.

GIUSTI, Miguel (2015). *Disfraces y extravíos: Sobre el descuido del alma*. Lima: FCE.

HEIDEGGER, Martin (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

LI CARRILLO, Víctor (2008). *La enseñanza de la filosofía*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Garcilaso de la Vega - Instituto Porras Barrenechea.

LYOTARD, Jean-François (2012). *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Barcelona: Paidós.

RORTY, Richard (2010). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

SANTUC, Vicente (2005). *El topo en su laberinto. Introducción a un filosofar posible hoy*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

UNESCO (2011). *La filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Ciudad de México: UNESCO - Universidad Autónoma Metropolitana.

SOBRE LA ESENCIAL FRAGILIDAD DE LA FILOSOFÍA

Miguel García-Baró
Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España

1. **La universidad y lo ideal**

Nos ocupan dos problemas intrincados y muy urgentes, que sentimos y sabemos todos, desde hace tiempo, que no podemos obviar; aunque también sabemos y sentimos, seguramente, que lo que podamos hacer a su propósito se parecerá a la lucha famosa de don Quijote con los molinos de viento. Hay encantadores malignos, desde luego que los hay; pero no se concretan casi nunca en la maciza forma de un molino, así que las realidades contra las que acometemos no solo nos pueden, sino que no suelen ser aquellas que antes deberíamos alancear.

Estos problemas de gigantesco tamaño son, ya sabéis, la universidad y la filosofía. Y para poder tratarlos en un espacio de tiempo razonable quedarán en adelante casi siempre reunidos en la cuestión de la filosofía dentro de la universidad.

Solo una palabra introductoria sobre esta última. Universidad significa ideales de máximo rango. En el ámbito de la universidad —ampliamente entendido— es donde se celebra el conocimiento en la doble fiesta de su invención y su tradición. Es evidente que no hay universidad sin tradición, sin enseñanza y aprendizaje; pero también debe volver a ser evidente que no hay universidad sin avances en el conocimiento o, al menos, sin seria pugna por lograrlos. Y la tercera evidencia, aún menos conspicua al parecer, es que solo realiza excelentemente su papel de maestro quien está involucrado personalmente en el progreso del conocimiento; pero que tampoco realiza su papel de alumno más que aquel que desde el primer momento ama más aún las preguntas que las propias respuestas.

Debo advertir contra un peligro del que con cierta reiteración me informan estudiantes que me llegan desde otras escuelas y, muchos, ay, precisamente desde América Latina. Y es que afirman que se les ha exigido, como aprendices de filosofía, que se limiten a recibir mientras estudian su grado y no intenten a la vez pensar por cuenta propia. Esto es escandaloso cuando se trata de la filosofía, pero no debería serlo menos cuando la materia es la historia o la química. Nadie asimila más que aquello que reconoce ignorar y por lo que se interesa personalmente; y nadie puede conocer su ignorancia y sentir sus intereses más que si ha llevado a cabo una reflexión sobre sí mismo, el mundo y la sociedad de un alto grado de profundidad o radicalidad. Solo el aprendiz máximamente activo y reflexivo llegará a conocer una ciencia, a dominar una técnica o a saberse mover por los aires inmensamente abiertos de la sabiduría y la creación artística.

Y en cuanto al compromiso personal del docente con la investigación de la verdad, no lo confundamos, en ningún campo del conocimiento, con la adecuación a los pintorescos y tantas veces absurdos y ridículos criterios que imponen las llamadas Agencias de Calidad, en su buen deseo de objetivar un compromiso, de forzar una libertad y de encajar en moldes el espíritu. Un autor en serie de artículos de prestigio académico según tales baremos puede ser tanto un genio como un perfecto imbécil dedicado al arte nada sutil de trepar en una profesión; pero hay mayores probabilidades de que sea lo segundo o, si no, un pobre tipo mediocre que se ve esclavizado por las reglas de un gremio. Y es que es un antiguo tópico que no precisa de lecturas tan estimulantes como Bachelard o Popper aquello de que la imaginación de conjeturas, la osadía de adentrarse por donde quizá nadie haya ido jamás, la humildad de poner todo en cuestión porque se empieza por ponerse uno mismo de veras en cuestión, son las armas y los bagajes de quienes seriamente avanzan en el conocimiento. Lo demás, en el mejor de los casos, es adaptación al paradigma dominante o al consenso de moda o de más poder; en el peor de los casos es, sin más, prostitución no ya de la ciencia sino de uno mismo.

Hablo, evidentemente, desde la perspectiva de las mal llamadas humanidades. Pues bien, en estos dominios del saber todos hemos conocido maravillosos maestros que han sido ágrafos. No me refiero a los maestros de todos (a Sócrates, al Buda, al Cristo, a Pitágoras) —aunque no es nunca superfluo evocarlos—, sino a ciertos grandes profesores de la generación anterior a la mía, que sentían la obligación santa de no publicar nada que no pensaran ellos que valía absolutamente la pena de un árbol que se hace pasta, unas horas de trabajo de algún técnico de la impresión y otras horas de un lector. Su compromiso con la investigación de la verdad era hondo, quizá indeciblemente hondo; pero habían llegado a considerarse suficientemente afincados en una doctrina que ya otro publicó, y la vivían como suya, como de todos, sin narcisismo, sin vanidad. Entre ellos están probablemente los mejores maestros o incluso los únicos que muchos hemos tenido. No eran precisamente tímidos, no rehuían el juicio posiblemente severo de los demás; al contrario, su maravilloso valor estribaba en mantenerse, en medio de un ambiente cruzado muy a menudo por la vanidad más insoportable, sin participar de la danza general.

La universidad precisa sabios raros, tipos extraordinarios, gente que arda en la persecución de su ideal de conocimiento, tanto si gusta como si no, tanto si lo financian y lo publican como si lo ningunean. Parafraseando a un amigo, diré que no deben ser estas personas gente rarita, sino decididamente gente rara, o sea, personas llenas de virtudes morales pero consagradas a sus ideales. Estos ideales no los proporciona la sociedad y, menos, la Cámara de Comercio local; los ofrece la realidad cuando se la mira con mirada desprejuiciada, no egoísta, libre y llena de amor por la verdad. Importa muy poco si forman equipo o si no lo forman. Cada disciplina decide por sí sola estos detalles. Lo único que importa es que estén apasionadamente interesados por el conocimiento —lo que ya por sí solo es una escuela formidable de virtud moral—.

No estoy hablando de manera elitista. Si quien entra en una facultad universitaria no nota una exigencia ideal terrible, casi violenta, quizá excesiva, ya sea él un talento o un tipo mediocremente dotado, se pierde una experiencia única, que además es también la única para lograr convertirlo a él mismo en un universitario, en un hombre de ciencia. Si no encuentra esos ideales en sus profesores y en sus cole-

gas, los ha de encontrar al menos en la biblioteca, zarandeado por los libros que nadie escribió nunca para trepar profesionalmente.

He escrito con tristeza que la universidad en la que yo entré ofrecía de hecho muy poco, pero estaba bajo ideales, y nosotros, los que ingresábamos en ella, sosteníamos mayoritariamente esos ideales —impulsados además por la situación de mi país en vísperas de salir a recuperar la democracia—. Hoy temo que empieza a ocurrir que esta zona de lo ideal se obnubila y que, aunque las universidades suelan dar más alimento ahora que antiguamente, son excepcionales quienes buscan en sus profesores esa bendita rareza de la investigación libre y la pasión por asociar a ella a otros. Porque en el arco que va de 1968 a hoy ha cambiado la universidad más que desde 1800 a 1968. ¿Acaso este cambio nos ha de llevar, en los países de habla española, a la necesidad de fundar instituciones ya tan antiguas como la École Normale, el Collège de France o las universidades de Oxford y Cambridge —es decir, algo así como una universidad de universidades, en la que los ideales se preservaran cueste lo que cueste—?

Pasemos a la filosofía.

2. **La filosofía desborda el ideal de la universidad**

Sin intentar determinar la esencia de la filosofía, no cabe discutir con auténtico sentido acerca de los mejores métodos para enseñarla o para practicarla. Temo que sea ilusorio pretender un acuerdo sobre qué es esencialmente la filosofía, pero, en cambio, me parece del todo imprescindible procurar decir qué pienso sobre ello —y ya veremos si logro así un consenso mínimo o de mínimos—.

La cuestión es tanto más grave si adelanto que ninguna otra disciplina universitaria se ve amenazada en el mismo grado y tan en su centro por la deriva actual de las instituciones de enseñanza como, justamente, la filosofía.

Hay, ante todo, un equívoco radical en el actual *conflicto de las facultades* —que no es tal conflicto, sino, más bien, confusión de todas ellas—. No aludo tanto a la equiparación de cualquier enseñanza con un grado o un posgrado universitario, ya se trate de Enología o ya se trate de Etnología. Eso es menor asunto, asunto de meros nombres o poco más. El problema está, para formularlo de la manera más clásica posible, en la indiferenciación de las que Aristóteles llamó *virtudes intelectuales*, *excelencias dianoéticas o discursivas*; o sea, en los múltiples modos, esencialmente múltiples, como el ser humano vive en la verdad, de la verdad o hacia ella. *Alêtheuein*, *verdadear*, es algo solo análogo en la ciencia, en la técnica, en la prudencia, en la sabiduría y —añadamos, ya menos clásicamente, una virtud intelectual que Aristóteles desconoció— en la creación y el deleite artísticos. Solo la *inteligencia*, o sea, el hábito de los primeros principios, impregna y atraviesa de modo unívoco todos estos ámbitos que no deben ser mezclados y confundidos.

Mi perspectiva sobre el problema arraiga en la necesidad de distinguir, antes que las mismas maneras de verdadear, los dominios de fenómenos a partir de los cuales verdadea el ser humano —y, en general, todo ser que pueda estar dotado de discurso—.

Hay inicialmente una instalación primordial en la verdad que no precisa de ejercicio ni de enseñanza, sino que es pasiva, hiperbólicamente pasiva. Las descrip-

ciones filosóficas la han llamado *aisthêsis* en Grecia, *sensus* en las lenguas de base latina y *Sinnlichkeit* en Alemania. Sería evidentemente el cuento de nunca acabar precisar de modo pleno su naturaleza. Por mi parte, creo que lo más justo es referirse a ella como a la esfera de los *sentidos* inmediatamente accesibles e inmediatamente significativos por ellos mismos. No haría yo ni la diferenciación que propuso Zubiri entre la aprehensión de la *nuda realidad*, como él dice, y la de las *cosas-sentido*. No me inclino tampoco al pragmatismo ni a una versión radicalmente historicista-hermenéutica de la sensibilidad en general, aunque es claro que tanto Zubiri como quienes tienden a estas otras descripciones de la sensibilidad se apoyan en muchos aspectos del problema que son favorables a su captación de todo él. Por mi parte, sin insistir ahora largamente en ello, encuentro de lo más afortunada la concepción que presentó Husserl en las *Investigaciones lógicas*, prescindiendo de cómo relataba él mismo la génesis de las más elementales captaciones sensibles. Y es que hay una diferencia *ab ovo* entre los que Husserl llamaba en ese texto *contenidos primarios* y lo que denominaba *sentido de la aprehensión de ellos* (y, menos felizmente, *materia intencional de un acto*). Los contenidos primarios mismos no están esperando al concepto que los piense (en la versión del idealismo kantiano y poskantiano), sino que por sí mismos señalan el camino del sentido en que hay que vivirlos (son algo semejante a un fondo que sugiere y resalta una forma). Sea lo que quiera de las enseñanzas de la psicología profunda, sentir es un estar pasivo ya en la verdad transitando por ella, de una a otra, dentro de un ámbito ya casi mundo. Nadie ha vivido jamás un mero contenido primario sin sentido, pero eso no quiere decir que su sentido le venga dictado ni por las estructuras aprióricas de la razón ni por las estructuras arquetípicas del inconsciente. Es sentido de la misma realidad, y sentido del que a la vez se vive, que alimenta y sostiene, como el jardín edénico, a todo ser humano que viene al mundo. Ya se ve que complemento lo abstracto de la idea de Husserl con algunas maravillosas concreciones que apuntó décadas después Emmanuel Levinas.

La sensibilidad se dilata; el sentido crece porque queda y va siendo a la vez nuevamente vivido de modo continuo, incluso en sueños; hay en el fondo de la vida humana no solo el sostenimiento en la realidad, la posición en ella y el cuidado que ella se toma por nuestra persona, sino algo así como un viaje de esencial facilidad ininterrumpida (*experientia*).

En el cielo se nos ahorra pensar; en el Paraíso inicial, mientras no se habló de enigmas y misterios, no hizo falta tampoco más que vivir de la realidad habitándola, gozándola, absorbiéndola. Así es siempre una parte básica de la vida humana: cuerpo, tierra, elementos del cosmos...

Pero está el alma, es decir, aquello que define a una persona como *capacitas dei et possibilitas diaboli*: hay gozos infinitamente más altos que los que acallan el grito de la carne, aunque sea a través de sufrimientos indeciblemente mayores que los que suscitan ese grito. Y hay tales cosas porque hay verdades no esencialmente abiertas, fáciles, sensibles, pasivas, sino recónditas, y en modos varios de lo recóndito. Muy pronto comprende el hombre que lo primero para él no es siempre —ni quizá en definitiva nunca— lo primero en sí.

Esta enseñanza prodigiosa solo puede deberse a que los fenómenos-sentidos sensibles posean, al menos en algunos casos, una cierta profundidad, una densidad, o sea, una multiplicidad de aspectos. Cuando nuestro viaje cree haber sencillamen-

te pasado ya por ellos, un regreso quizá arbitrario revela que había allí más que sentir y, por tanto, direcciones nuevas posibles y ofrecidas para la experiencia.

Cuando esa peculiar riqueza de un sentido real manifiesta algo así como un *dentro* oculto, el fenómeno-sentido en su conjunto bien puede llamarse *enigma* o, si se prefiere un atenimiento más puro a lo clásico, *maravilla*. Eso real exige pararse, exige demora, exige ponerse en actividad de alma. Mejor dicho, hay veces en que lo exige y veces en que lo sugiere. Un *problema* u *obstáculo* exige, porque, como dice muy bien la metáfora antigua, es un impedimento que nuestro viaje necesita obviar o superar o destruir. Produce una angostura en nuestro desplazamiento por el mundo, que incluso puede llegar a ser total: si no respondo a este reto, ya no puedo seguir.

La Grecia arcaica empleó muy preferentemente para los resolvedores de problemas el título de *sophoi*, sabios, expertos. Cada cual dominaba una *technê*, un *arte* que quizá él mismo había tenido que inventar antes. Y era cada sabio artífice un demiurgo, un trabajador que servía él solo en su ámbito peculiar a la muchedumbre de los vecinos. Era preciso multiplicar las técnicas y especializar a ciertos individuos en el cultivo de cada una de ellas. Ingenieros, arquitectos, obreros, médicos, psicólogos, terapeutas de toda índole verdadean resolviendo maravillas problemáticas que angostan la vida humana y que, superadas, dejan que se ensanche prodigiosamente. Por supuesto que las escuelas técnicas tienen que pertenecer a la universidad (e incluso no veo bien que se haga una distinción tan tajante como la usual aún hoy entre el aprendizaje de un oficio y la ingeniería que dio lugar a ese oficio o que precisamente nació de generalizarlo y vincularlo con otros semejantes). Es preciso dar más bases teóricas a la educación meramente técnica, y es clasista separar técnicas de tecnologías.

Los procedimientos técnicos no requieren en general en su base fenómenos con un recóndito *dentro*, sino más bien la asociación de varios de diversos órdenes, a fin de logar crear la respuesta justa para un problema.

Pero ya el mero hecho de que la coordinación de unas y otras cosas sea el fundamento para resolver tantos problemas suscita otra clase de admiración por otro tipo de maravilla, que sí alude a ese centro recóndito, a algo como aquello que llamaba John Locke la *esencia real*, normalmente oculta, de las cosas. ¿Qué tiene que ver el fuego con el alimento que solo gracias a tratarlo con él se vuelve asimilable por el hombre? ¿Qué tiene que ver en general con el propio cuerpo y la propia vida un alimento cualquiera? ¿Por qué un determinado material flota y otro no? ¿A qué se deben las relaciones y las interacciones infinitas entre las realidades, solo por cuya contemplación y obedeciendo a sus reglas propias puede el hombre luego dominar los problemas con que la misma realidad lo confronta?

La ciencia pasa de las relaciones exteriores a las relaciones entre las esencias reales —o entre lo que de algo aproximado a ellas puede llegar a saberse—. Se ocupa con los fenómenos que manifiestan tener un *dentro* —y que quizá son en definitiva todos, cuando se detiene con suficiente demora nuestro asombro ante lo enigmático—.

Las ciencias no se equiparan a las técnicas, aunque la técnica tenga necesidad de ciencia y una cierta vocación de pasar a serlo, y aunque la pura ciencia jamás desdeñe la posibilidad de fomentar una técnica nueva. La acusación global de que la ciencia moderna se confunde con la técnica y, por tanto, olvida la maravilla del enigma y el gozo de la exploración de las cosas hasta su mismísimo centro en relación, hasta la mismísima *physis*, es un malentendido trágico y, en ocasiones, una

simple lectura superficial del último libro de Husserl. Sería un error de consecuencias incalculables restringir la libertad de la investigación científica por ningún camino, ya sea el de la disminución de presupuestos, ya sea el de la urgencia de dedicar fuerzas a las técnicas. Una universidad sin ciencia en este sentido —clásico y moderno, actual y eterno— sería una aberración y una escuela de totalitarismo.

Mencionaré tan solo la profunda conexión que existe entre el cultivo de la ciencia y la creación artística, en especial, la plástica. Ambos desaparecen y surgen en vinculación necesaria, porque el dentro del arte es de esencia imaginativo-expresiva, y el dentro de la ciencia, de esencia imaginativo-conceptual. La creación en las artes plásticas, incluso cuando pretende desprenderse de todo vínculo con la belleza, busca la cosa misma, a una exterior y centro, a una cosa y enigma humano. Se abstrae de los aspectos técnicos y problemáticos y se abstrae también de los aspectos que solo tienen que ver con la alimentación y el sostenerse elemental en la realidad. La ciencia, en cambio, se concentra en el dentro, en los dentros y sus relaciones... Pero *de hoc alia*.

Y hay aún entre los fenómenos sensibles otros enigmas, otras maravillas, y no solo problemas y esencias reales de cosas. Hay los otros sujetos, las otras vidas, las otras experiencias; y estoy yo mismo. He aquí el ámbito de los enigmas y de los misterios que cubre malamente el concepto aristotélico de *phronêsis*, pero excelentemente el sentido que esta misma palabra tiene en la literatura socrático-platónica.

Estos formidables enigmas maravillosos suscitan, en efecto, una verdad y un modo de verdadear que podemos denominar *práctico* o *moral*, e incluso *sofístico*, si queremos evocar el primer significado del apelativo *sophistês* en la literatura griega; pero que es la puerta para entrar en el dominio de la *sophia* aristotélica, de la *prima philosophia* y hasta de la *theologia*. El *otro ser humano* y *la gente, la sociedad, la historia* son enigmas de esa peculiar riqueza que se llama *alteridad* de manera más profunda que como la naturaleza nos es otra, *altera*. Pero es en mí mismo donde radicalmente se abren los enigmas que merecen llamarse *misterios* y sin los cuales la prudencia no llegará nunca a sabiduría, la teología no podrá empezar y la física no reclamará metafísica.

Cronológicamente, antes tiene lugar una cierta confrontación con la alteridad de las demás personas que con la propia intimidad misteriosa. Pero estas iniciales formas de hallarse entre los otros —querido, regañado, rechazado, aislado, obediente, rebelde, inmerso en el juego...— antes de venir a mí mismo son, precisamente por eso, más bien identificaciones de nosotros mismos y márgenes de tales identificaciones que no enfrentamientos con ninguna real alteridad. Un niño es más una pertenencia de su ambiente humano que de sí mismo o de la naturaleza. Pero este ambiente es ya un fenómeno de mágica inmersión en enigmas, de los cuales no es el menor precisamente el de ir reconociendo las fronteras de nuestro cuerpo y nuestra incipiente persona en medio de esta personalidad colectiva y este casi cuerpo común que vivimos de modo cotidiano en la primera infancia. La ausencia de un sí mismo plenamente individual es la base de la falta de misterio característica de esta edad; es la causa de que no exista de veras el tiempo en ella y la vida gire como en un corro para siempre —objeto de profunda añoranza en edades tardías, si desesperan del futuro absoluto—.

Pero la unión de dos ocultos maestros, uno íntimo y otro externo —ambos universalmente humanos—, hace que todos nosotros hayamos salido de esta sociali-

dad anónima —no entro a distinguir en ella un dominio de confianza originaria y otro de menos fiabilidad, que son más bien problemas de ciencia empírica— y hayamos caído en nuestra radical individualidad, en nuestra condición de *persona capax dei et possibilis diabolus*.

El maestro externo es la realidad de la vida misma, que, a través de la experiencia de una quiebra especialmente grave del suelo fiable de la socialidad infantil, nos revela la muerte, o sea, el final irreversible de ese juego sin tiempo al que jugábamos. El maestro íntimo es el meollo del alma, que no solo se queda con el despliegue de tanto fenómeno y tanto sentido, sino que aspira a la paz. No sabíamos bien que la paz no era ya la infancia, por más que hubiéramos atravesado pequeñas crisis en ella —castigos, derrotas, oscuridades—; pero es que la venida de pronto, de golpe y porrazo, de la muerte —que es algo que he equiparado muchas veces a la verdadera creación de cada uno— deja a la luz más clara e inmisericorde que hemos nacido en un lugar que no tiene paz.

De los múltiples rasgos que ofrecen los misterios —porque no se debe admitir que haya solo este primero creacional en una existencia de hombre— solo es preciso destacar ahora un pequeño círculo. El primero y mayor es la imposibilidad de darnos nosotros a nosotros mismos ningún misterio —aunque sí los preámbulos de alguno posterior a este—. Pero esto es en el fondo lo mismo que decir que el misterio, al irrumpir con evidencia, impide que sea entendido, rebasa los marcos de nuestra comprensión porque desbarata la serie relativamente tranquila y muy coherente de las experiencias. Por eso no es una lección que nos impartamos a nosotros mismos, sino una invasión de la realidad como *lo otro* de lo ya sabido. En tercer término, la revelación de un misterio transforma tanto la globalidad del sentido ya guardado como la estructura misma de nosotros, sus guardianes. Desencaja el mundo porque nos encaja a nosotros, que lo habitamos, en un lugar nuevo que nos presta formas nuevas de la experiencia.

Seguirá esta avanzando por sus pistas siempre holladas de nuevo, y a su luz de superficie el mundo continuará teniendo la misma faz aparente; pero se ha creado en mí, en el alma naciente, una inquietud radical por la paz, por la verdad que permita esperarla y gozarla. Y esta inquietud da su fondo a todo en mí porque surge de la inolvidable manifestación de que lo real a la vista (naturaleza y sociedad y yo mismo) está sostenido por lo real *in-finito*, *libre*, *decisivo, dominante, divino* en el sentido filosófico originario en que este adjetivo seguramente figuraba ya en el libro de Anaximandro.

Un misterio, en resumen, es algo inesperable que todo lo revoluciona, que ya no se olvida jamás y que no puede ser resuelto con los métodos de la técnica ni abarcado con los de la ciencia, y que tampoco se deja dominar por la *prudencia* con la que cabe conducirse en la selva o paraíso de la sociedad. Con el misterio se carga para siempre, aunque no en repetición monótona de su fenómeno —ya vemos que es como el reverso de uno o varios fenómenos-sentidos enigmáticos— ni en repetición angustiosa y tediosa de la pobre lectura que hacemos de él. Desde el misterio tratamos de vivir ya todo, y cualquier mínima esquirla de sentido hondo de las cosas que descubramos la hacemos descender hasta las profundidades de nuestro constante vivir calladamente acompañados por los misterios reales.

El misterio es el objeto directo de la meditación y el indirecto de cualquier otra forma de verdadear. Lo que sepamos de él —de ellos— merece el nombre de *sabidu-*

ría, y siempre más, claro está, el de *filosofía* que el de *sophia*. Por otra parte, cuanto se refiere al maestro íntimo en la vivencia de los misterios, es mera filosofía, mera investigación de la realidad del ser humano personal; y cuanto se refiere al maestro externo es propiamente *metafísica* y *metaética*, como decía Rosenzweig, y es también la base de toda teología posible.

La virtud intelectual *sabiduría* va, sin embargo, aún más vinculada a la virtud intelectual *prudencia* de lo que a primera vista podría decirse (y, desde luego, se vinculan ambas aún mucho más hondamente que como sugiere la *Ética nicomáquea*).

Con el anuncio de estos asuntos y el inicial roce con ellos, ya hemos empezado a dilucidar la tremenda dificultad que acompañará siempre a la práctica universitaria de la filosofía. Ya solo desde aquí se puede vaticinar sin posibilidad de error que jamás la universidad comprenderá plenamente dentro de su ámbito a la filosofía y que, incluso, jamás se ofrecerá de esta algo así como un plan de estudios que se adecue por entero a la finalidad con que se lo conciba. La filosofía está esencialmente más fuera que dentro de la universidad; pero, al mismo tiempo, ay de la universidad que expulse de ella a lo que sí es factible hacer de filosofía en sus aulas y sus bibliotecas.

Justifico algo más por qué esta profunda conexión entre prudencia y sabiduría.

3. **La esencial pluralidad de la filosofía**

He partido hace ya mucho tiempo, al explicar el conjunto del pensamiento de Aristóteles en el aula, de cómo dio él importancia a aquel refrán de su tiempo en que se decía que *no se da un puñal a un niño*. No se proporciona una gran teoría a quien no tiene virtudes morales, pero tampoco al que no tiene al nivel debido la virtud intelectual de la prudencia. Y sería mejor decir que, en el fondo, es incapaz de sabiduría la persona que ha elegido conscientemente el vicio frente a la virtud y que, en su carencia de justicia, ha llegado a obnubilar su conocimiento moral, su prudencia, y, como Hitler, es capaz de ser vegetariano por respeto a la vida animal a la vez que criminal en grado inconcebible por falta de todo respeto a la vida superior de los seres humanos.

Puede parecer, sobre todo, que aprende sabiduría el pobre ser humano que solo aspira a hacer carrera, a trepar aunque haya que aplastar —apenas los ve— a otros, que no tiene contacto habitual con lo misterioso de la realidad dentro y fuera de sí mismo y que, en definitiva, ha reemplazado el ansia activa de la paz por el desosiego de su medro. Hará unos brillantes ejercicios de oposición, por ejemplo, aunque quizá en ellos deje traslucir que le da lo mismo decir una cosa que otra, con tal de ganar. Escribirá, por qué no, artículos de revistas del primer cuartil, como se dice últimamente. No pasará, sin embargo, la prueba del aprecio de los aprendices reales de sabiduría; pero para algo nuestros sistemas actuales de evaluación del profesorado menosprecian la docencia y priman solo eso que ellos clasifican como investigación. No. Un niño moral puede ser un gran ajedrecista y quizá hasta un dibujante aceptable, pero apenas guarda ningún parecido con un sabio, un santo, un científico o un ingeniero.

Y es que aunque haya que distinguir las virtudes intelectuales y, sobre la base de sus diferentes instalaciones en la verdad de rango diverso, las facultades universita-

rias, claro que la persona es unitaria, la realidad es unitaria y el saber sobre la realidad personal, social o natural es hondamente unitario. No enciclopédico sino armónicamente equilibrado con la armonía que solo puede proporcionar la sabiduría, la práctica real de la filosofía (y la teología o la ateología).

No atendamos a que la empresa y el Estado exigen ahora grados cortos y posgrados muy especializados y no largos y van despreciando el doctorado —justo cuando más se llena la boca con la palabra «investigación»—. La verdad de las cosas está reclamando que a lo largo de todos los años de formación —y la formación es continua o no es formación— haya un trasvase de saberes prudente y sabiamente organizado, una especie de *mesotês* que no desconecte nunca técnica, ciencia, arte, prudencia y sabiduría, como lo real no está partido en continentes separados por abismos. Una facultad de medicina sin ninguna atención a la filosofía, al menos en su lado antropológico, es una aberración que solo la prudencia personal paliará. Una facultad de filosofía que no mira más que a la presunta sabiduría terminará igualmente por correr el riesgo de abandonar la densidad de lo real.

Pero consolidemos mejor, como ya anuncié que intentaría, el vínculo entre prudencia y sabiduría; porque creo que a nadie se le oculta esta evidencia de que solo los seres humanos que disponen de posibilidad real de una formación de tan amplio sentido se encuentran en una sociedad que de veras respeta el bien común y la promoción de la paz. Y al decirlo, si a la vez miramos un instante al océano de sociedades que no fomentan ni casi permiten nada parecido, comprendemos también instantáneamente el alcance político radical de estas afirmaciones —y con ello regresamos a don Quijote y a los malos encantadores—.

La creación del individuo que es su encuentro con la muerte, o sea, con el tiempo y con el misterio del ser y de las vías para la paz —puesto que la revelación de la muerte muestra que no podemos querer ni la muerte ni la ausencia de la muerte, o sea, que no sabemos lo que es existir y que no sabemos qué es la paz, sino solo que la ansiamos efectivamente—, la muerte, digo, llena de tensión apasionada el fondo de la vida, si se quiere ser valiente y paciente y resistir a la primera atroz acometida de lo misterioso sin salir corriendo a distraerse con lo primero que caiga a mano.

No se puede pasar por alto que la más ingeniosa manera de lograr olvidar que estamos todos vivos en medio de la realidad misteriosa que abarca nuestro mismo fondo personal es reemplazar el misterio con cualquier clase de problema o enigma, sobre todo, de problema. Entonces se crea la ilusión de que una técnica cualquiera, una buena terapia, es el vehículo de la paz —lo cual no deja de redundar en un excelente negocio para una legión de gentes buena o malamente intencionadas—. La filosofía desaparece de la universidad y, por tanto, del bachillerato, la escuela y toda vida oficial —claro que no de las vidas de todos los seres humanos no imbéciles, no eunucos morales e intelectuales (tremebunda calificación que recordarán mis lectores que pertenece a Miguel de Unamuno)—. El pequeño negocio de la filosofía en el *cursus* de la formación oficial deja paso a otro incomparablemente más lucrativo. El grito de la realidad, el grito de la carne no va a ser acallado por nada ni por nadie; pero no se puede dudar de que la presión social que niega la existencia de algo puede tener su importancia al menos en que se lo postergue o se lo mezcle con lo que no tiene nada que ver.

Algo en esta dirección está ya realizado, puesto que diferenciar problemas de misterios no es precisamente un asunto que figure en los programas de la escuela,

pese a que se haya empezado a hablar bastante de inteligencia emocional... Puede ser también un residuo de las malas prácticas, pésimas prácticas, con las que la llamada enseñanza religiosa, en cualquier parte del orbe, ha destrozado de mil formas el acceso sincero y puro al misterio, o sea, el acceso pleno al pensamiento libre, amoroso, profundo, arriesgado. Las religiones tienden fatalmente a enseñar demasiadas «verdades» a quienes no tienen las preguntas que les corresponderían ni los hábitos ni la experiencia de la vida que llenan de sentido las mejores fórmulas teológicas de cualquier tradición. Y sea esto escuchado como una llamada de alerta entusiástica y urgente al amplio mundo de la enseñanza acogida a instituciones de índole confesional. En ellas, que no ignoran en modo alguno, oficialmente al menos, que existen los misterios, es donde la libertad de pensamiento y el ensanchamiento gozoso y necesario de la razón deberían promoverse e incluso darse ya con más pujanza.

El gran asunto prudencial es la atención activa y constante a lo real, que comporta como consecuencia primera no confundir jamás a un ser humano con un sujeto de ingeniería posible. Si yo no me equivoco respecto del misterio básico de la existencia, inmediatamente trasladaré a los demás la condición de portadores no ya de enigmas sino de misterios. Por más protocolos de toda índole que exija el trato entre humanos, yo no olvidaré nunca que el otro es una persona, o sea, repito, un ser *capax dei et possibilis diabolus*.

Pero este estadio no es el descubrimiento, mejor dicho, la revelación de la alteridad completa del otro ser humano. Como ha puesto en el centro de la discusión ética Levinas —dice que esto es sencillamente traducir el *Talmud* a la *lingua franca* de hoy, pero resulta coincidir con Kant y con la médula santa de la tradición cristiana—, esa plenitud de la alteridad del otro humano solo se abre en la conciencia casi increíble de su *santidad*, o sea, de que él merece siempre en el fondo el sacrificio de mi propio interés, hasta el sacrificio de mi permanencia en esta vida, y ello aunque no haya avanzado yo aún mucho por los caminos de la filosofía previos a esta tremenda *revelación*.

Si el misterio inicial es la muerte, solo porque un segundo misterio se revele desde la autoridad del maestro exterior —y acogiéndolo el maestro íntimo, más yo que yo mismo: *imago dei* que posibilita mi *capacitas dei*— será siquiera concebible que la muerte se retire a un segundo plano y que su meditación ceda el paso a la urgencia del amor práctico al otro. No de cualquier amor sino de esta forma purísima, radicalmente no egoísta, que, sin duda, es imposible de convertir en hábito sin estropearla en rutina.

El misterio de la muerte opera en nuestra existencia entera y, por tanto, también en nuestros modos de estar referidos a la verdad y la realidad, una formidable *epochê*. Aún es mayor la que el respeto infinito a la alteridad santa del otro ser humano exige. A una primera forma de filosofía le sucede esta segunda, radicalizada, en que ya no es la pasión atónita ante el misterio del ser individual en el tiempo y en la tensión por la paz, sino la santidad misteriosa la que impone sus reglas y hasta su tiempo propio.

De la soledad de la investigación metafísica se pasa a lo dialógico de esta transformación ética de la metafísica. Si ya respecto de la primera metafísica (Kierkegaard la llama irónicamente justo *prima philosophia*, para conceder la mayor importancia a la *secunda philosophia*, a la hecha tras la revelación de lo santo ajeno) es

apenas concebible ajustarla dentro de los marcos de la universidad —repito: es, sin embargo, imprescindible hacerlo de alguna prudente manera—, dígaseme si no es mucho más inconcebible, directamente imposible, hacer algo así con la segunda metafísica. Pero también se nota que, si no se logra en ninguna medida, la formación de una persona será barbarie. Aunque nada pueda reemplazar en un aula a la revelación directa y libre de este segundo misterio. Habrá que hablar del respeto infinito a la persona como si pudiera entender este lenguaje quien no vivió la revelación de la *cosa misma*, o la consecuencia será que trataremos de moral con tanta superficialidad que la guerra, o sea, la ausencia de la paz, barrerá nuestra vida cuando alcance otra cumbre de su violencia siempre amenazante.

La prudencia se eleva como por encima de sí misma (y por cierto que por encima del texto de Aristóteles) cuando manda hacer lo que hay que hacer aunque haya que morir por ello, y no hacer lo que no debe ser hecho, aunque haya que morir por ello. Y este hacer y este omitir están esencialmente referidos al daño al otro.

No hemos traspasado con esto las fronteras de la filosofía. Querríamos estar a la altura de este socratismo, puerta de la verdad de los grandes misterios. Pero es que si la muerte es inolvidable, la maravillosa constancia de vernos rodeados por el enigma de la otra persona, convertido ahora en el misterio de su santidad intocable, tiende a volvernos poco sensibles al dato. ¡La revelación es abrumadoramente abundante! La culpa, cuya honda experiencia seguramente fue el preliminar más claro de la manifestación del segundo misterio, se reitera ahora, y ahora es mucho más culpa y más violenta, una vez que hemos entrado en el nuevo ámbito de la ética. El miedo a los demás, que tanto tuvo que ver con el egoísmo y con el error siempre, regresa como un mal sueño persistente.

Y con esto no hemos agotado, ni mucho menos, el ámbito del misterio. En realidad, solo la desgracia y el milagro redentor del perdón nos llevan al centro mismo de la exploración metafísica y la realización de las virtudes intelectuales, solo que ahora en mezcla que yo no sabría discernir con las que la tradición cristiana llamó virtudes teológicas. El dominio del perdón es lo que esta tradición llama preferentemente *gracia*, aunque es desde ahí desde donde por fin se comprende que todo es misterio y todo también gracia, don superlativo que jamás se termina de acoger. O que el ser humano es *aventura*, en el sentido no teológico que quiere dar a esta expresión en nuestros días Claude Romano —a mi modo de ver, sin previa exploración delicada de la variedad secuencial de los misterios reales y las complejidades maravillosas de los fenómenos que se entrelazan con el movimiento de esta secuencia, a la vez libre y dada desde fuera, desde arriba, desde Infinito (y no desde Todo)—.

Vayamos brevemente al último tema de este ensayo: cómo enseñar filosofía en la universidad.

4. **La filosofía que cabe en la universidad que sigue siendo posible**

Lo adecuado a las cosas mismas sería regresar a formas más antiguas de maestría, ante todo: un solo profesor debería enseñar la disciplina entera tal y como la concibe él, como ocurría en las escuelas helenísticas y ha seguido ocurriendo en el fondo siempre, mientras la universidad alemana ha mantenido su esencia. Varias cátedras diferentes, como en la Salamanca del Siglo de Oro, presentarían una sor-

prendente variedad de vías a la filosofía (Nominales, Durando, Santo Tomás...). Y un docente universitario de filosofía tendría que poder atender a todas las partes básicas de algo así como un sistema de la sabiduría.

En correspondencia, se precisa de alumnos inquietos, que buscan a su maestro, como aquellos peregrinos medievales que iban a oír a Abelardo en París a riesgo de sus vidas. O como los viejos estudiantes alemanes que aun yo mismo he conocido, y que no tomaban sus grados hasta haber recorrido medio mundo escuchando a unos y otros, y siempre con el propio problema mayor en la mochila y el magín.

Estos maestros abrirían sus cursos a la discusión constantemente, puesto que la filosofía es de naturaleza dialógica aún por más razones que las que llevo evocadas. Un pensamiento que no está vivo, interrogante, pidiendo réplica y haciéndose en ese momento mismo, no es de veras pensamiento filosófico; y un oyente que solo apunta y pide que se le repita una parrafada que no anotó bien, sencillamente no es ni siquiera un oyente. Yo encontraba perfecto el esquema alemán de mi primera juventud: el profesor desarrolla *ex cathedra* —aunque en aquellas aulas no hubiera sillón ninguno para él— una lección que escribe día a día para sus alumnos y cuyo tema ha escogido él mismo —y es suficientemente amplio como para ayudar a la formación integral en filosofía de alguien que no dispone para oír cursos de más de cinco o seis años—; y mantiene luego dos seminarios: uno de lectura de textos, introductorio; otro, de investigación. Si yo digo que mis maestros, por ejemplo, han sido Juan Miguel Palacios, Gerhard Funke, Walter Nicolai y Juan Martín Velasco, cuando solo uno de ellos tuvo la responsabilidad de corregirme algún examen, es precisamente porque, de entre tantos otros, ellos son los elegidos por la cabeza y el corazón para absorber doctrina críticamente; y la lista de mis demás maestros ya solo se amplía con la retahíla de los nombres clásicos, desde Platón a Levinas, o sea, de los autores de libros con los que no pude discutir más que, quizá, con mucha buena fortuna, una tarde.

Como en aquel mismo sistema alemán de antaño, nadie podría doctorarse en filosofía si no estudiaba además dos otras especialidades; y ya dentro de alguna de ellas, no cabría graduarse escogiendo, por seguir poniendo el ejemplo personal, a Aristóteles y Platón, sino, en todo caso, a Platón y a Tucídides.

No soy un nostálgico, sino alguien que tuvo la experiencia gozosa de algunas instituciones ideales, que soñó con revitalizarlas en su propio país —cuando supo que esas mismas habían vivido parecidamente y con entusiasmo en su decrépita universidad madrileña antes de la Guerra Civil— y que no ve, en este sentido, hoy a su alrededor más que un fracaso de orden político y pedagógico. Porque si hay algo de lo que nos estamos alejando es de los modelos que acabo de recordar. Y no se me diga que es a causa de que pasamos a otro que es el implantado desde antiguo en Oxford y Cambridge, porque las diferencias, aunque ahora no sea cuestión de enumerarlas, resultan sencillamente abismales. Aparte de que, en cualquier caso, yo veo que hacen gran ventaja a estos tipos ingleses los que antes alabé.

Vengamos, en fin, a la solución práctica, acomodaticia, no del todo impracticable desde la situación actual de la historia de la universidad, puesto que la utopía es la utopía y, de realizarse en alguna medida, seguramente no podrá ser dentro del marco institucional de la universidad del próximo futuro. Y de ello hay modestísimas primicias existentes ya en algunas ciudades: escuelas de filosofía —no de esoterismo y mistificaciones varias—, centros de humanidades —no solo volcados en las disciplinas terapéuticas de bajo vuelo y baja estofa que se demandan tanto—...

El aprendizaje elemental de la filosofía no puede de ninguna manera hacerse como lo creen nuestros planes de estudio y sus guías «docentes» (¡vaya término absurdo!). No puede un estudiante estar conociendo a Anaximandro en Historia de la Filosofía a la vez que traba relaciones —necesariamente de bastante enemistad, por cierto— con Karl Popper en Teoría del Conocimiento, con Martin Buber en Antropología Filosófica y quizá con Schelling en Filosofía de la Naturaleza; y a todo esto, sin saber ni palabra de griego ni de alemán. Menos aún cabe estudiar simultáneamente Historia de la Filosofía Antigua e Historia de la Filosofía Medieval —y sobre ello no quiero ni empezar a hacer sarcasmos, porque, de fáciles y tremendos que son, sacaría mis peores aspectos anímicos a relucir—.

Para la introducción auténtica en la filosofía se precisa la comprensión pensante de su arco histórico, y esto no es posible más que leyendo, con alto grado de rigor y la consiguiente cantidad de paciencia y holgura temporal, a los autores principales en sus textos más significativos. Y, por supuesto, sin tener más que una única «asignatura» en cada cuatrimestre. La lectura real de un autor es ya la acogida en el propio espíritu de un sistema entero de la sabiduría; y la serie histórica, incluso con sus retrocesos escandalosos, tiene el poder de un argumento complejísimo que se despliega ante maestros y alumnos. Porque se aprende filosofía en la medida en que se entiende hasta qué notabilísimo punto un sistema histórico responde a todo lo enigmático y misterioso de la realidad, hasta descubrir que en el interior de esa fuerza hay aún muchas debilidades. Solo cuando esto se hace patente, necesita el alma pasar a nuevas doctrinas, que siempre tratarán de la múltiple tarea que es hacer avanzar la teoría de un maestro, descargarla de sus posibles incoherencias, acoger en ella cuantos fenómenos lo permitan y, por fin, pensar *la sombra misma del maestro*, en la feliz expresión de Merleau-Ponty: o sea, lo impensado por ese maestro y que, sin embargo, sustenta cuanto él dijo pero retrotrayéndolo a un horizonte más abierto, más cercano a la hiperdonación que es la realidad.

Aún es más eficaz combinar, a la manera en que lo hacían aún en mi juventud las cátedras alemanas, *lecciones* —en las que solo se escucha— y *seminarios* —en los que todo es diálogo, por lo menos en principio—.

El enigma político restante es si habrá alguna gran institución del Estado o de las iglesias que se anime a sostener financieramente una universidad que siga las líneas aquí bosquejadas y, sobre todo, en el corazón de ella, una facultad de filosofía en que se experimente con las ideas y los proyectos en el ambiente de completa y pacífica libertad que doy por supuesto como aire vital y *alma mater* de la ideal *alma mater* de las personas del futuro. Mi propia posición, puesto que soy miembro muy fiel de la Iglesia católica, es que ella está esencialmente interesada en tal empresa, porque la filosofía no tiene en una universidad católica la función de suministrar los precisos conceptos que quiera manejar luego la teología, sino la de presentar a esta la realidad y el pensamiento tal y como son ellos mismos. En definitiva, la filosofía procura contar a la teología la creación, para que la teología sepa deletrear su redención.

Y paz con todos, porque el privilegio de la edad provecta es disfrutar de ocasiones en que se la invita a decir la verdad —en vez de lo que ocurre en otras edades más difíciles y ásperas de la vida, en que se dice la verdad quizá también contra toda conveniencia, pero además en ausencia de toda invitación—.

LA PRAXIS HERMENÉUTICA EN LA FORMACIÓN HUMANISTA

José Luis Obregón Cabrera
Pontificia Universidad Católica del Perú

En esta presentación queremos analizar el rol que juega la praxis hermenéutica en la formación que ofrecen las humanidades al ser humano y la relevancia de estos saberes para la educación de la persona en una sociedad que otorga mayor prioridad a las ciencias naturales y la especialización tecnológica. En primer lugar, nos concentraremos en la indagación de las fuentes propias de las ciencias humanas que se lleva a cabo en *Verdad y método* (Gadamer, 1977), donde destacan los conceptos centrales del humanismo, en especial los conceptos de *formación* y de *sensus communis*. En efecto, Gadamer lleva a cabo una rehabilitación de las ciencias humanas, después de haber sido desprestigiadas por la concepción positivista de la ciencia. Esta indagación pretende mostrar el sentido práctico de las humanidades, esto es, un saber que forma al hombre en la comprensión de su propia existencia y en el reconocimiento y la solidaridad con otros. Por otro lado, se trata de mostrar el sentido de la praxis hermenéutica y su relevancia en las ciencias humanas. Gadamer rehabilita el sentido aristotélico de praxis como un saber que le permite al hombre orientar sus propias acciones y elecciones conforme a su racionalidad. Ahora bien, esta concepción de praxis se aplica al ámbito de la hermenéutica en tanto está directamente relacionada con las nociones de comprensión y diálogo. Dicha rehabilitación nos mostrará la actualidad de la praxis desde una perspectiva hermenéutica y su vinculación con el saber de las humanidades como saberes prácticos mediante los cuales el hombre comprende y orienta sus propias acciones y decisiones frente a los problemas de nuestro mundo globalizado.

1. **Las humanidades como ciencias prácticas**

En primer lugar, para comprender el rol que juega la praxis hermenéutica en la formación que ofrecen las humanidades, debemos poner atención a la definición de las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften* o ciencias del espíritu)[1] como ciencias prácticas. Gadamer advierte que las ciencias del espíritu en sus orígenes se definían como *ciencias morales*, o saberes orientadores de la vida humana.[2] En efec-

1. Debemos advertir que, cada vez que hagamos referencia a las «ciencias del espíritu», seguiremos la denominación diltheyana del término «*Geisteswissenschaften*», que se traduce como «ciencias del espíritu» o también «ciencias humanas» en sentido amplio, las que incluyen a las ciencias sociales.

2. El término *Geisteswissenschaften* (ciencias del espíritu) fue introducido por John Stuart Mill con el fin de mostrar que la lógica de la inducción es también aplicable a las «moral sciences». La

to, serían ciencias morales porque «su objeto es el hombre y lo que él sabe de sí mismo. Este saber que tiene el hombre de sí mismo le concierne de entrada como un ser actuante, no apunta de ninguna forma a constatar lo que es» (Gadamer, 1993, p. 85).

Entonces, las llamamos *ciencias prácticas* fundamentalmente porque su objeto es el hombre como *ser práctico*, como ser que actúa. Esto implica que las ciencias humanas nos ofrecen un saber relacionado intrínsecamente a la toma de decisiones razonables y responsables frente a problemas actuales para la humanidad. En tal sentido, si bien los problemas que atraviesa el hombre actualmente demandan un amplio conocimiento científico y especializado en muchos ámbitos, sin embargo, no todo debe quedar reducido al saber de los expertos. En efecto, como dice Gadamer, el problema que subyace a esta sociedad de expertos radica en que los asuntos prácticos (como son los asuntos vinculados a temas de carácter político, económico o ecológico) demandan decisiones o elecciones de nosotros mismos como ciudadanos (Dutt, 1998, pp. 103-104).[3] Es decir, el saber de los expertos en distintos ámbitos no eliminará la responsabilidad de los ciudadanos cuando se trata de tomar decisiones en relación con la praxis social (Dutt, 1998, p. 104).[4]

Por eso, Monteagudo sostiene que las humanidades son ciencias prácticas en tanto son formas de autoconocimiento del hombre cuyo fin es orientar sus propias acciones (Monteagudo, 2007, p. 53). El orden del mundo y la resolución de los problemas en que vive la humanidad requieren no solo del saber científico o técnico estrictamente hablando, sino principalmente de las humanidades, en tanto saberes capaces de orientar las decisiones y de formar al hombre como un ser capaz de actuar correctamente.

2. **El concepto aristotélico de praxis**

Ahora bien, el término *ciencias prácticas* proviene del concepto de praxis, el cual es necesario rehabilitar, pues en la Modernidad la noción de praxis pierde su sentido original (en efecto, se entiende la praxis como una mera aplicación de la teoría). No obstante, con el fin de aclarar el sentido original del término, debemos remontarnos a la filosofía de Aristóteles, quien establece tipos de ciencias, cada una de las cuales estaría orientada a un determinado objeto de conocimiento.[5] Así, Aristóteles

---

traducción de las ciencias morales como «ciencias del espíritu» supone que el método inductivo constituye el modelo de toda ciencia empírica (Gadamer, 1977, p. 31).

3. La crítica gadameriana de la sociedad contemporánea pasa por reconocer que es una gran ventaja de nuestra civilización la cantidad de artefactos y máquinas que facilitan nuestra vida a diario, y que no es en vano que la tecnología goce de tanto prestigio. Sin embargo, esta mecanización de nuestro mundo nos ha convertido en una «sociedad de expertos», como Gadamer la llama, una sociedad de funcionarios donde cada cual se concentra en la administración de su función (Gadamer, 1981, p. 43).

4. Asimismo, señala Gadamer, en su artículo «La idea de la filosofía práctica», que el saber de lo bueno corresponde a la práctica personal de cada uno de los hombres, incluidos los expertos, quienes también poseen responsabilidades ante la ciudadanía: «Esto es más bien una cuestión de la práctica propia y política, la cual incluye el saber de lo bueno por la que esta práctica debe guiarse a la hora de tomar decisiones» (Gadamer, 1998, p. 188).

5. El análisis de los conceptos griegos y aristotélicos de *praxis*, *technê* y *phronêsis* tiene lugar en numerosos textos gadamerianos, el primero de los cuales es su obra maestra *Verdad y método. Fundamentos para una hermenéutica filosófica* (Gadamer, 1977). Pero estos desarrollos también aparecen

plantea la distinción entre las ciencias teóricas, las ciencias poiéticas (*technê*) y las ciencias prácticas (*praxis*). Estas últimas corresponden al ámbito del actuar cotidiano en el cual el hombre busca el bien para su vida (Gadamer, 1992, p. 295). Es decir, a diferencia de la *technê* que se orienta a la realización de un producto; las ciencias prácticas se distinguen por su finalidad, pues el fin de la praxis radica en la acción virtuosa (López, 2001, p. 81).

Ahora bien, la virtud práctica que conduce al hombre a realizar su vida se denomina *phronêsis* (Gadamer, 1992, p. 314). La *phronêsis* hace referencia, pues, a la racionalidad *responsable* que orienta la vida del hombre en el mundo,[6] a la capacidad de discernimiento y a la toma de decisiones adecuadas para su vida. No obstante, la virtud de la *phronêsis* se pone en juego en función de ciertos criterios, porque el hombre elige y lleva a cabo su acción en referencia a su *ethos*, el cual «es el fundamento del que surge toda acción, y como tal, un componente esencial del ser moral que no está esencialmente determinado por el saber, sino por el obrar» (López, 2001, p. 82). El *ethos* es nuestra forma de vida que se constituye a través de la educación, de las costumbres, de las creencias compartidas. Por ello, dice Gadamer, «nuestra praxis es nuestra forma de vida» (Dutt, 1998, p. 95), pues de esa manera se establece una relación constitutiva entre el *ethos* y la *phronêsis*, en tanto la virtud práctica tiene como fundamento el *ethos*, pero a su vez es mediante la *praxis* que se van forjando las buenas costumbres propias de la comunidad y que favorecen la convivencia con otros.

Así, el concepto antiguo de *praxis* nos remite al ámbito de las acciones humanas, un ámbito compartido con otros, donde se ponen en juego las decisiones o elecciones que el hombre debe hacer buscando siempre lo que es más razonable en una situación concreta. Por ejemplo, el ámbito de la política, donde tienen lugar actos y comportamientos propiamente humanos que requieren tomar decisiones por el bien de la ciudad. En este sentido, las humanidades en tanto ciencias prácticas son herederas del saber práctico de Aristóteles y tienen como tarea la formación del ser humano para que conduzca su propia vida, no según la pulsión de los instintos o deseos, sino conforme a su racionalidad; con el fin de contribuir a la construcción de su propio *ethos*. El rol de las humanidades en la formación del *ethos* permite la incorporación de normas o costumbres propias de la comunidad.

3. **La *formación* en la tradición humanista**

En este sentido, Gadamer propone la hermenéutica como una filosofía reivindicadora del humanismo, una filosofía que tiene en mente la pregunta por la humanidad (García, 2007; con respecto a la reivindicación del humanismo, véase también Gutiérrez, 2007 y Duque, 2006). En efecto, la rehabilitación de las ciencias huma-

---

en los siguientes libros: *Verdad y método II* (1992), *El problema de la conciencia histórica* (1993), *El giro hermenéutico* (1998), *Elogio de la teoría* (2000*a*), *La razón en la época de la ciencia* (1981), *Acotaciones hermenéuticas* (2002).

6. Algo semejante señala Gadamer en el artículo «Del ideal de la filosofía práctica», cuando sostiene que la racionalidad práctica es «otra forma real de utilizar la razón que todo lo abarca, que no consiste en un poder que puede ser aprendido o en conformismo ciego, sino en una responsabilidad racional» (Gadamer, 2000*a*, p. 65).

nas como ciencias prácticas, que se desarrolla en el primer capítulo de *Verdad y método*, lleva a cabo una indagación en las fuentes que constituyen dichas ciencias, entre las cuales destacan los conceptos centrales del humanismo: la formación y el *sensus communis*, los cuales pasaremos ahora a explicar brevemente.

En primer lugar, el concepto de formación está vinculado al de cultura (*Bildung*), el cual se refiere específicamente a dar forma a las capacidades humanas: «en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma» (Gadamer, 1977, p. 40). Carlos B. Gutiérrez también señala que en el humanismo herderiano el hombre es su propia invención (Gutiérrez, 2007, p. 29). Es decir, el ser humano es un ser viviente que tiene la tarea de producirse a sí mismo, mediante una apropiación e integración de lo ajeno en su propio ser. Gadamer reconoce que la formulación del concepto de formación tiene un sentido marcadamente hegeliano. En efecto, la tarea de la formación consiste en convertir al hombre en un ser espiritual general:

> Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro [...] En ese sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en el lenguaje y costumbres [Gadamer, 1977, p. 43].

En esta cita se deslinda claramente con la formación entendida como la acumulación de conocimientos, teorías o fórmulas matemáticas. El concepto de formación se define por el reconocimiento del otro. De acuerdo con Hegel, la formación consiste en el reconocimiento de una conciencia individual en algo otro, es decir, el espíritu se reconoce a sí mismo en su ser otro. Si bien aparentemente el reconocimiento del otro supone una absoluta enajenación de sí mismo, no obstante, la esencia de la formación está determinada por el retorno a sí mismo, aunque esté a su vez mediada por la enajenación. De ese modo, mediante el reconocimiento y la experiencia de vida, el hombre se va formando a sí mismo, constituyendo su propia individualidad conforme a su razón (Gutiérrez, 2007, p. 30). De ahí que la formación humana suponga una elevación de un saber particular a un saber general, a un saber compartido con la comunidad.

4. **El sentido común y las humanidades**

Ahora bien, el sentido común es otro concepto de la tradición humanista que Gadamer rehabilita con el fin de mostrar el sentido práctico de las ciencias humanas. En primer lugar, nos recuerda Gadamer la importancia del *sensus communis* en la tradición humanista y su destacado papel en la sabiduría de los antiguos:

> [...] *sensus commnunis* no significa en este caso evidentemente solo cierta capacidad general sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad. Lo que orienta la voluntad humana no es, en opinión de Vico, la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto [Gadamer, 1977, p. 50].

El *sensus commnunis* es el sentido que funda la comunidad. La prioridad que Gadamer otorga al sentido común tiene que ver con la función del *sensus communis* como un sentido comunitario de lo concreto que hace posible la formación humana. Es decir, la formación humana no está referida a una generalidad abstracta (como la del conocimiento matemático, por ejemplo), sino principalmente a una generalidad concreta que se va adquiriendo a través de la vida en comunidad. De esa forma, la formación del sentido común permite conservar las costumbres y tradiciones de la comunidad en su función práctica, instaurándose como principio de acción y no solo como dato de conocimiento (García, 2007, p. 115).[7] Ello nos permite precisar que las humanidades tienen su razón de ser en el *sensus communis*, en la medida en que tienen como objeto de investigación la historia y los hechos humanos en tanto configuraciones de su propia existencia moral e histórica.

Por otro lado, de acuerdo con Vico, el sentido común es un sentir universal que posee todo ser humano y que está constituido por la *humanitas*. La *humanitas* consiste, aclara Dora García, en una especie de sociabilidad natural que motiva a los hombres a ser solidarios con los otros mediante la comprensión de lo extraño (García, 2007, p. 117). Es decir, el sentido común como *humanitas* equivale a la capacidad humana de la empatía, la capacidad de ponernos imaginariamente en los «zapatos» del otro, suponiendo que estamos en su lugar. De esta forma, la tradición humanista de Vico pone de manifiesto la dimensión práctica inherente al sentido común vinculada a la solidaridad. Es decir, las humanidades son ciencias prácticas en cuanto forman el sentido común de las personas, instaurando las costumbres y tradiciones como principios de acción. Pero, al mismo tiempo, motivando a la solidaridad a sensibilizarse con los otros, haciendo un esfuerzo por comprender lo extraño. Esta es una práctica que nos acerca a los otros, que nos humaniza.

5. **La comprensión del otro como ampliación del horizonte**

Ahora bien, la noción de praxis se aplica al ámbito de la hermenéutica en tanto está directamente relacionada con las nociones de comprensión y diálogo. Dicha rehabilitación nos mostrará la actualidad de la praxis desde una perspectiva hermenéutica y su vinculación con el saber de las humanidades. En efecto, como veremos, la praxis hermenéutica tiene su fuente en los conceptos de la tradición humanista, en la cual juega un rol central el fenómeno de la comprensión. Gadamer define la comprensión como una *fusión de horizontes*: «Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos» (Gadamer, 1977, p. 377). Para entender la comprensión como praxis hermenéutica, debemos primero analizar los términos *horizonte* y *fusión*.

En primer lugar, desde una perspectiva hermenéutica, quien comprende debe tomar conciencia de su propia historicidad, es decir, de los límites de la propia

7. Por otra parte, Catalina González muestra que, en la interpretación que lleva a cabo Gadamer del sentido común viquiano, este es considerado una especie de saber históricamente legado, como un acervo de juicios que nos permiten conducir nuestras acciones, lo que le permitirá a Gadamer sentar las bases para su reivindicación de la tradición (González, 2002, p. 88).

tradición en que se encuentra para poder comprender. A esto es a lo que Gadamer denomina «conciencia de la situación hermenéutica» (Gadamer, 1977, p. 372). La conciencia de la historicidad hace referencia al concepto de horizonte, el cual está siempre allí acompañándonos y representa la situación hermenéutica que conforma nuestro mismo ser.[8]

En efecto, de acuerdo con el análisis del fenómeno de la comprensión en *Verdad y método*, Gadamer define la existencia humana por su radical pertenencia a un horizonte de prejuicios: «los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser» (Gadamer, 1977, p. 344). Esto significa que la comprensión del otro tiene como condición la pertenencia a una determinada tradición (cultural, religiosa, política, etcétera) y el reconocimiento de nuestra condición histórica y finita. La noción de horizonte nos expresa así la pertenencia a un mundo de saberes previos y creencias compartidas con la familia y la comunidad. De esa manera, la noción de horizonte expresa los límites de nuestra propia naturaleza.

En segundo lugar, el término *fusión* proviene del verbo *fundir* y, como menciona Jean Grondin, se utiliza para hablar de la fusión de dos metales que se transforman en una aleación, en otro metal diferente a los anteriores (Grondin, 2007). El término fusión hace referencia a la transformación de los horizontes en una sola unidad. En palabras de Gadamer, dicha fusión consiste en:

> [...] un ascenso hacia una generalidad superior, que rebasa tanto la particularidad propia como la del otro. El concepto de horizonte se hace aquí interesante porque expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende [Gadamer, 1977, p. 375].

La comprensión del otro como *fusión de horizontes* se realiza entonces desde el mismo horizonte. Es decir, comprender al otro no significa dejar el propio horizonte para trasladarse a un horizonte alterno. Esto sería imposible porque toda comprensión se realiza desde el horizonte al que pertenece quien comprende. La comprensión de otro equivale, más bien, a la *ampliación* del propio horizonte, en el sentido en que se transforma la situación hermenéutica de quien comprende.

De ahí que podemos identificar una continuidad entre el concepto humanista de formación y la comprensión. La formación se entiende como una elevación de un saber particular a un saber general que se realiza por medio del reconocimiento del otro. Ahora bien, la comprensión forma también al hombre en cuanto amplía su horizonte de sentido mediante la transformación de sus propias creencias. Es decir, esta praxis hermenéutica adquiere relevancia en la formación humanista en tanto educa en el reconocimiento de la propia situación histórica, pero también en el reconocimiento de la alteridad mediante la confrontación de nuestros propios saberes o creencias, aprendiendo a valorar el saber de los otros.

---

8. Gadamer lo define con estas palabras: «El horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace el camino con nosotros. El horizonte se desplaza al paso de quien se mueve. También el horizonte del pasado, del que vive toda vida humana y que está ahí bajo la forma de la tradición, se encuentra en perpetuo movimiento» (Gadamer, 1977, p. 375).

6. **El saber de las humanidades como experiencia de alteridad**

Sin embargo, la praxis hermenéutica que tiene como finalidad la comprensión del otro se hace efectiva solamente mediante el diálogo. En efecto, Gadamer define la experiencia hermenéutica como una relación dialógica entre el yo y el tú, un diálogo caracterizado por la horizontalidad y reciprocidad, basado en el reconocimiento del otro como ser histórico. Dicho de otro modo, lo que define un auténtico diálogo es la experiencia de alteridad, donde tiene prioridad la actitud de apertura:

> En el comportamiento de los hombres entre sí lo que importa es, como ya vimos, experimentar al tú realmente como un tú, esto es, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él. Para esto es necesario estar abierto. [...] La apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a *dejar valer en mí algo contra mí*, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí [Gadamer, 1977, p. 438].

Dialogar significa *experimentar al tú como un tú*, esto es, mantener una actitud de apertura y disposición para escuchar al otro. Es decir, la experiencia hermenéutica supone dejarse interpelar por el otro, lo que se define como *dejar valer en mí algo contra mí*. Gadamer enfatiza esta apertura al otro como un respeto a la alteridad: «Tenemos que aprender a respetar al otro y a lo otro. O lo que es lo mismo, tenemos que aprender a no tener razón» (Gadamer, 2000b, p. 37) —por eso el diálogo también ha sido definido como «el arte de no tener la razón» (Aguilar, 2006, p. 162)—. Asimismo, en una entrevista de 1990, Gadamer define la experiencia hermenéutica en estos términos: «el alma de la hermenéutica consiste en que el otro pueda tener la razón» (Grondin, 2003, p. 158).[9] Podríamos decir, entonces, que la condición de posibilidad del diálogo como tal es la disposición a no tener la razón, lo cual supone ciertas dificultades a la hora de enfrentar nuestras creencias, pues tendemos más bien a aferrarnos a nuestras propias creencias o saberes previos.

Por eso, Mariflor Aguilar define esta relación yo-tú como diálogo de escucha que consiste en «subordinar el interés en modificar las posiciones del interlocutor al interés por atender lo que el interlocutor dice» (Aguilar, 2006, p. 163). Aquí se hace referencia al diálogo de escucha, porque tiene como centro la atención al otro para escuchar su punto de vista. En este sentido, escuchar al otro implica estar dispuesto a no tener la razón y dejarse interpelar por otros argumentos para ampliar el horizonte desde el cual comprendemos anticipadamente el mundo de nuestros saberes previos. Así, la experiencia del diálogo demanda una actitud crítica frente a nuestros propios saberes, esto es, poner en cuestión nuestras valoraciones, nuestras creencias o saberes aprendidos. Si el diálogo tiene como fin encontrar una verdad compartida con el otro, entonces, la disposición para escuchar al otro debe tener prioridad; de lo contrario, no saldremos de un discurso monológico.

Por ese motivo, el diálogo es el medio por el cual se realiza la *fusión de horizontes* como experiencia ampliadora y transformadora del propio horizonte, donde los

---

9. Asimismo, Gadamer señala en uno de sus artículos más tardíos lo siguiente: «creo que también mi propia capacidad de juicio encuentra siempre sus límites en el juicio y la capacidad de juicio de los demás y se enriquece con ello. Esta es el alma de la hermenéutica» (Gadamer, 2000*b*, p. 145).

saberes previos se van modificando a medida que se va exponiendo a la alteridad. En tal sentido, el diálogo es el medio por el que se realiza la praxis hermenéutica:

> La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. [...] La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma [Gadamer, 1992, pp. 206-207].

Por ello, Gadamer confiere mucha importancia a la actitud de escucha. Al enriquecer nuestro discurso con la perspectiva del otro, ampliamos nuestro horizonte de sentido, dando forma a nuestras capacidades humanas. La formación humanista se funda, así, en el diálogo de escucha y la apertura a otras culturas, a otras creencias, etcétera, con el fin de ampliar nuestro horizonte y transformar nuestros saberes, haciendo una revisión crítica de los mismos y estando dispuestos a encontrar verdades compartidas.

Asimismo, las humanidades forman la capacidad del pensamiento crítico como saber cuestionador, no dogmático. Como sabemos, el dogmatismo o fundamentalismo (de toda índole, religioso, político, etcétera) se caracteriza porque es un discurso monológico. El fundamentalista establece con el otro una relación de dominio donde no hay un verdadero reconocimiento del otro, pues en esta relación se encuentra latente la pretensión egocéntrica de comprender al otro por sí mismo. Es decir, el fundamentalista simplemente manipula al otro.[10] Por el contrario, el saber humanístico nos forma en la apertura y escucha hacia el otro; no en el ejercicio monológico de escucharse solo a sí mismo, manipulando al otro para hacerle decir lo que él mismo quiere.

Conclusiones

Hemos mostrado, en primer lugar, que la hermenéutica filosófica se propone una rehabilitación del sentido de la praxis vinculada directamente con la formación humanista. Originalmente, la praxis se refiere a la manera en la que el hombre orienta sus propias acciones y elecciones obrando siempre conforme a su racionalidad práctica, la *phronêsis*. En tal sentido, las humanidades, en tanto herederas del saber práctico, son ciencias cuyo objeto es el hombre y el saber que le concierne como un ser que actúa. Es decir, como *ciencias prácticas* poseen un saber que ayuda al hombre a orientar su vida en el mundo de un modo razonable. Asimismo, dicha rehabilitación de la praxis nos muestra que los problemas que enfrenta nuestro mundo globalizado requieren no solo del saber de los expertos, sino principalmente del saber práctico. Por ello, el aporte de las humanidades es fundamental en la

10. Gadamer explica que en esta relación de dominio no hay un verdadero diálogo entre el yo y el tú, porque uno pretende comprender al otro a partir de uno mismo. Es decir, el yo no escucha lo que el otro dice, solo se escucha a sí mismo. No hay una experiencia hermenéutica porque hay una pretensión de poseer la razón y ello hace inviable la experiencia del otro como un verdadero otro (Gadamer, 1977, pp. 435-436).

educación, pues dicho saber forma la conciencia de nuestra responsabilidad como ciudadanos, ofreciendo criterios para tomar decisiones razonables.

Por otro lado, la formación humanista está vinculada directamente con la praxis hermenéutica, entendida principalmente como la comprensión de los otros y la apertura para el diálogo compartido. En efecto, la formación humanista está orientada a la comprensión de otras culturas y religiones, pero ello requiere en principio del conocimiento de la propia cultura. Como hemos visto, la comprensión de otro equivale a la *ampliación* del propio horizonte, en el sentido en que se transforma la situación hermenéutica de quien comprende. Así, entendemos las humanidades como promotoras del pensamiento crítico, pues hacen posible la interpelación de las propias creencias, teniendo como condición imprescindible la disposición a no tener la razón. Finalmente, la formación humanista tiene como objetivo formar en la capacidad de escuchar al otro como otro específico, con el fin de transformar el propio horizonte. De ahí que las humanidades fomenten el diálogo con otras culturas como un encuentro con la alteridad.

Bibliografía

AGUILAR, Mariflor (2006). *Entresurcos de* Verdad y método. Ciudad de México: UNAM.

DUQUE, Félix (2006). *En torno al humanismo: Heidegger, Gadamer, Sloterdijk*. Madrid: Tecnos.

DUTT, Carsten (1998). *En conversación con Hans-Georg Gadamer: Hermenéutica, estética y filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.

GADAMER, Hans-Georg (1977). *Verdad y método. Fundamentos para una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

— (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Barcelona: Alfa.

— (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

— (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.

— (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.

— (2000*a*). *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península.

— (2000*b*). *La herencia de Europa: Ensayos*. Barcelona: Península.

— (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.

GARCÍA, Dora (2007). «El *sensus communis* gadameriano: concepto base para el humanismo. Acercamientos y coindencias con G.-B. Vico». En Raúl Alcalá y Jorge Reyes (coords.), *Gadamer y las humanidades II* (pp. 107-122). Ciudad de México: UNAM.

GONZÁLEZ, Catalina (2002). «*Sensus communis*: de la imaginación en Vico a la tradición en Gadamer». *Ideas y valores*, 51(120), 79-93.

GRONDIN, Jean (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder.

— (2007). «La fusión de horizontes: ¿La versión gadameriana de *adaequatio rei et intellectus*?». En Mariflor Aguilar y María Antonia González (coords.), *Gadamer y las humanidades I* (pp. 23-42). Ciudad de México: UNAM.

GUTIÉRREZ, Carlos (2007). «Gadamer humanista». En Raúl Alcalá y Jorge Reyes (coords.), *Gadamer y las humanidades II* (pp. 23-41). Ciudad de México: UNAM.

LÓPEZ, María Carmen (2001). «La aplicación gadameriana de la *phrónesis* a la praxis». *Contrastes: Revista Interdisplinar de Filosofía*, 6, 79-98.

MONTEAGUDO, Cecilia (2007). «La tarea moral y filosófica de las ciencias del espíritu en el diálogo de la fenomenología y la hermenéutica». En Raúl Alcalá y Jorge Reyes (coords.), *Gadamer y las humanidades II* (pp. 43-56). Ciudad de México: UNAM.

EL IDEAL DE HUMANIDAD Y LAS HUMANIDADES: DIALOGANDO CON KANT, FICHTE Y HUSSERL

Rosemary Rizo-Patrón de Lerner
Pontificia Universidad Católica del Perú

No hay que esperar a la aparición de las universidades europeas en el siglo XIII, o al giro radical que parece introducirse en el rumbo de la historia europea desde la llamada Ilustración en la Edad Moderna, para constatar la difícil relación que el filósofo siempre ha mantenido —como señala Merleau-Ponty— «con los dioses de la Ciudad, es decir, con los otros hombres y con lo absoluto fijado, cuya imagen ellos le tienden» (2006, p. 25). En *El elogio de la filosofía*, de 1953, Merleau-Ponty señala —refiriéndose a la vida y la muerte de Sócrates— que no sería tanto un problema «si el filósofo fuese un rebelde»; pues, «la rebelión», en tanto tal, «no desagrada». Por el contrario, Sócrates ofrece sacrificios a los dioses, señala que su religión es verdadera y conmina a los ciudadanos a «obedecer a la Ciudad». Es, además, el primero en dar el ejemplo: «*Atenienses* —dice en la *Apología*— yo creo *como ninguno de los que me acusan*». Lo condenan a muerte, entonces, no tanto por lo que hace, sino por *cómo* lo hace, y *por qué* lo hace (Merleau-Ponty, 2006, p. 25). A diferencia de los humanismos ideológico-políticos, inspirados en el Mito de Prometeo, en abierta rebelión contra los dioses y las teologías, a los cuales recusan con violencia, el filósofo no propone certezas alternativas ni es capaz de asegurar sociedades futuras pluscuamperfectas habitadas por algún *homo absconditus* inédito, totalmente realizado. Propone otro discurso —y otro humanismo, que incomoda y decepciona—. No ofrece certezas ni verdades establecidas; se rehúsa a habitar en ellas, rehaciendo continuamente sus pasos: «Los filósofos más resueltos quieren siempre los contrarios: realizar, pero destruyendo, suprimir, pero conservando. Siempre tienen una segunda intención. El filósofo dedica al hombre serio —a la acción, a la religión, a las pasiones— una atención quizá más aguda que nadie. Pero allí justamente se advierte que nada de eso le atañe» (Merleau-Ponty, 2006, p. 38). En suma, el filósofo, advierte Merleau-Ponty, *no es un hombre serio*. «El hombre serio, si existe, es el hombre que dice sí a una sola cosa»; por ello —añade— «los maniqueos que chocan en la acción se entienden mejor entre ellos que con el filósofo: hay entre ellos complicidad, cada uno es la razón de ser del otro. El filósofo es un extraño en este enredo fraternal. Aunque jamás haya traicionado, se siente, en su manera de ser fiel, que podría traicionar; no toma parte como los otros, falta a su asentimiento, algo de macizo y de carnal... no es completamente un ser real» (Merleau-Ponty, 2006, p. 39).

Diferentes formas asumen los poderes establecidos a lo largo de la historia. Contra todas ellas, ha chocado una y otra vez el pensamiento racional, voluntario y libre. Cuando Kant publica *La religión dentro de los límites de la mera razón* en 1794,

un edicto real de Federico Guillermo II de Prusia, elaborado en 1788 por un eclesiástico del Departamento de Culto, censura la obra. El soberano le hace llegar al autor una misiva señalando que ha «abusado de su filosofía» «para desfigurar y envilecer diversos dogmas capitales y fundamentales de la Sagrada Escritura y del Cristianismo», conminándolo a no volver a «cometer errores semejantes» (Kant, 1963, pp. 9-11). En su defensa, Kant responde al soberano que, en su calidad de «*maestro de la juventud*» y «*maestro del pueblo*» (pp. 12-13), su libro no contiene pronunciamiento alguno referido a las Sagradas Escrituras, la Biblia, ni al Cristianismo en particular, y que «solo contiene un juicio sobre la religión natural» (p. 13), declarándose «el más fiel de los súbditos» (p. 16). En 1798 publica *El conflicto de las facultades*, texto en el que, lamentándose acerca del «impulso permanente hacia una fe que se aleja cada vez más de la razón» (p. 16), intenta explicar no solo el papel directo que cumple la facultad de filosofía —considerada «inferior»— dizque «sirviendo» a las facultades llamadas «superiores» en el contexto de la universidad, sino también su papel indirecto como «guía» del poder soberano en el gobierno de su pueblo con la «antorcha» de la razón. Si a las facultades de teología, derecho y medicina se las considera «superiores» en el sistema universitario alemán, aclara Kant, es porque —mediante la enseñanza pública de las síntesis teóricas que ellas ofrecen y sus estatutos legales— el Estado y el soberano pueden ejercer la autoridad del poder sobre su pueblo y exigir obediencia, ofreciendo a cambio a sus ciudadanos garantías de acceso al *bien eterno*, al *bien civil* y al *bien corporal* en cuanto a la vida y la salud (pp. 25-28). Ninguna de ellas extrae sus conocimientos de la demostración racional de sus interpretaciones y reglamentos, ni requiere hacerlo. La facultad de filosofía es «inferior», pues no sirve directamente al soberano para coadyuvar el orden social y el poder político. Su fin es ejercer su poder de juzgar conforme a la razón, demostrar de modo autónomo y libre las verdades que alcanza, protegerlas contra la injerencia y el dominio de fuerzas exteriores, y no lesionar al poder civil comunicando directamente al pueblo sus reservas críticas respecto de la falta de sustento racional en las legislaciones civiles y eclesiásticas. Esta facultad, dicho sea de paso, tampoco es una mera facultad humanística en el sentido actual, sino que «abarca todas las ramas del saber humano» (p. 36), inclusive las de las «facultades superiores», es decir, las ciencias *históricas* propiamente humanísticas en su conexión con las ciencias naturales empíricas, y las ciencias *racionales* puras como la matemática pura y las metafísicas de la naturaleza y las costumbres (p. 36). Su propio trabajo filosófico conduce a Kant a descubrir que este tiene como tema principal ser una «ciencia del hombre», «tal como es y como debe ser, tanto según sus disposiciones naturales, como también según la condición de su moralidad y libertad» (p. 99). Fundamentalmente, Kant asigna al ser humano en el mundo una existencia eminentemente *activa*, en tanto «originariamente creador de sus representaciones y conceptos» y «autor de todas sus acciones» (p. 100). Gracias a su sensibilidad y entendimiento determina lo que *es*, y gracias a su razón y voluntad —que tienden a lo suprasensible— lo que *debe ser*. Habita, pues, entre dos mundos: el sensible y el inteligible. Pero es su razón práctica, autónoma y libre, lo que lo diferencia del animal. La actividad creadora del entendimiento en relación con sus objetos de conocimiento está atada a la afección de la sensibilidad, y, por ello, en cierto sentido —nos dice Kant— depende del cuerpo y la acción cerebral, como enseña la fisiología. No así la facultad práctica

de la voluntad libre y la razón, fuentes de la ley moral, que nos eleva por encima de la naturaleza.

Johann-Gottlieb Fichte (1762-1814), después de su contacto con el *Tratado teológico-político* y la *Ética* de Spinoza, descubre maravillado la filosofía práctica de Kant como la primera que, a sus ojos, logra conciliar un sistema *racional* con la libertad humana (véase Didier, 1964). Cuando el edicto real censura *La religión dentro de los límites de la mera razón* de Kant, Fichte se vuelve revolucionario, se rebela contra el Estado y decide luchar en adelante por la libertad de pensamiento. Su itinerario intelectual desde entonces parece desarrollarse en etapas discontinuas, explotando el principio *activo* de la filosofía kantiana desde su *filosofía idealista del yo* (entre 1794 y 1799), pasando por una *filosofía del ser o realismo absoluto* (entre 1800 y 1802), hasta llegar a una *filosofía del absoluto* que concilia las dos primeras etapas (entre 1804 y su muerte en 1814).

Desde un inicio, en sus *Principios fundamentales de la teoría de la ciencia* (*Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre*) de 1794 —que exponen los derechos de una nueva metafísica—, Fichte pretende dar un fundamento unitario a la filosofía desde una «teoría exhaustiva del hombre». Su objeto es conocer el espíritu humano como *fuente* de «toda ciencia y de toda acción». Kant no habría logrado determinar con su *Crítica del juicio* el fundamento común entre el espíritu y la naturaleza, cosa que se propone Fichte con su concepto de *acción originaria* (*Tathandlung*) que emana del «yo trascendental», como principio *ideal* del *conocimiento* y principio *real* de la *acción*. El autodesdoblamiento del yo en una *actividad* tética creadora (la espontaneidad del pensamiento), por un lado, y en lo *dado* (la pasividad de la intuición), por el otro, describe la profunda interpenetración de ambos elementos en el conocimiento del universo. Sus textos iniciales suscitaron rechazo, y se le acusó de ateísmo y de complotar contra el Estado. Su *filosofía del ser* —expuesta de modo popular en su *Die Bestimmung des Menschen* ([1800] 1974) y, de modo sistemático, en una reformulación de su *Wissenschaftslehre* de 1801— reintenta conciliar las exigencias de la razón y del corazón: pensamos *objetivamente* el determinismo (lo que podemos) y sentimos *subjetivamente* la libertad (lo que queremos). Descubre así que en un ámbito más profundo que el «yo» y su «*idealismo* absoluto» se halla el «ser absoluto del saber», en el marco de un «*realismo* absoluto». Una fenomenología de la conciencia perceptiva y la conciencia moral en su obra de 1801 relata la historia de las determinaciones del ser absoluto. Y su *Teoría de la ciencia*, reformulada en 1804, se aboca a conciliar su filosofía de la conciencia (del yo absoluto y libre) y su filosofía del ser absoluto. Considera en ese momento que su teoría de la acción (ciencia filosófica *real*) —siendo inacabada— no logra todavía resolver aquel problema. A pesar de ello, la considera un avance respecto de la de Kant: en efecto, en ella el fin de la moral no es el individuo, sino la humanidad; su noción fundamental no es la ley formal, sino el progreso asegurado por las leyes educativas concretas, apuntando a una mejora de la constitución civil de los Estados y a una confederación de Estados, fundada en derechos internacionales capaces de preservar la paz y la realización de una humanidad como comunidad real. En relación con esto último, cabe añadir que más tarde Fichte también precisa, en su *Teoría del Estado* de 1813, las condiciones económicas de los Estados en contra de dos extremos nocivos: el *liberalismo* económico (pues suscita la guerra de individuos y naciones) y el *mercantilismo* (pues suscita monopolios en detrimento de los consumidores). Aboga, en su lugar, por un socialismo eco-

nómico estatal, por encima de todo interés particular, que él piensa será capaz de orientar la producción económica en el sentido de las necesidades e intereses de productores, comerciantes y consumidores. En suma, a lo largo de las tres etapas que recorren toda su obra, hay una profundización y articulación progresiva de los elementos que la integran: el *yo* absoluto y el *ser* absoluto conducen —en una unidad dialéctica— a la metafísica del *verbo absoluto* de la tercera y última etapa, influido por el esquema de Gotthold Ephraim Lessing presentado en *La educación del género humano* (*Die Erziehung des Menschengeschlechts*) de 1780.

Según Fichte, el hombre es, en efecto, un *sujeto*, pero comprometido en el mundo. La armonía última entre el sujeto y el ser real la preestablece la *divina providencia*. Así, su concepto de «absoluto», en profundización creciente, va paulatinamente apareciendo como *ser*, *sujeto*, *acción*, *providencia* y *ciencia*, temas que —poco más de un siglo después, en 1917— retomará Husserl en sus tres lecciones o conferencias sobre el «Ideal de la humanidad de Fichte» (véase Husserl, 1987). Si el *principio* que subyace a todos los escritos de Fichte es fenomenológico —entendido este principio como dialéctica o *génesis vivida* que determina todas nuestras cosmovisiones y nuestra libertad, incluyendo nuestra *vivencia* del saber absoluto—, es porque para él (a diferencia de Hegel) el elemento *ético*, en tanto fenomenológico o *vivido*, es irreductible a todo saber conceptual. El fundamento y fin de su *metafísica* es, pues, en última instancia *moral*, expresado en el anhelo y la adquisición de una «beatitud» que, allende la vida de los hombres, consiste en participar de la vida divina. *La finalidad del hombre* —del humanismo— que está en el corazón de la antropología de Fichte es pues realizar la *Aufhebung* de toda ontología dualista (en el sentido de suprimir, superando y conservando): del yo y no-yo, de la razón y la materia, de la libertad y la naturaleza.

Husserl empieza a leer a Fichte intensamente, dedicando seminarios y cursos, sobre todo a *La finalidad del hombre* en 1903, 1915 y 1918. Sus lecciones de ética de 1919, 1920-1921 y 1924 también revelan su fuerte influencia. Precisamente al final de sus lecciones de ética de 1924, en una nota a pie de página,[1] se lamenta de no haber podido mencionar en el curso el parentesco entre su fundamentación fenomenológica científica de la ética y la ética de Fichte. Su deferencia por este autor del Idealismo Alemán va en aumento, basada sobre todo en su lectura de la obra popular de 1800 (*La finalidad del hombre*), y no tanto en la *Teoría de la ciencia* (especialmente en la versión de 1804), obra que en su opinión contiene demasiadas «acrobacias» argumentativas y violencias a la lógica que le parecen casi insoportables (Husserl, 1987, p. 269). Admira, sin embargo, la ética y pasión humanista de Fichte, la cual reconoce estar continuamente referida a su fundamentación teorética. Concuerda con Fichte cuando este sostiene que «uno puede hacer otras cosas por razones secundarias o egoístas; pero el filósofo solo puede serlo como una personalidad ética, si no, no es nada» (Husserl, 1987, p 309; véase también Hart, 1995).

Las tres lecciones sobre «El ideal de la humanidad en Fichte [*Fichtes Menschheitsideal*]» las dictó Husserl primero en noviembre de 1917 a soldados que regresaban del frente de la guerra. Las repitió dos veces en 1918 para los estudiantes y la facultad

1. Indicación que agradezco a mi colega Mariana Chu, una de las traductoras al castellano de *Einleitung in die Ethik: Vorlesungen Sommersemester 1920-1924* (Husserl, 2004), edición que aparecerá en Trotta.

de la Universidad de Friburgo (véase Husserl, 1987, pp. xxviii-xxxiii). El contexto son los estragos de la guerra y el desánimo de la derrota. Husserl se pregunta si se han agotado en el pueblo alemán los valores que dieron impulso al Idealismo Alemán y a la vida espiritual del hombre moderno, aplastados por el avance de las ciencias exactas y su cultura determinada por la técnica; se pregunta, asimismo, si la filosofía ya no tiene nada que decir. En épocas de Fichte, Alemania luchaba por su existencia luego de la derrota prusiana en Jena por los ejércitos napoleónicos. En 1917, un siglo después, cunde el imperio de la muerte que le ha arrebatado a su hijo menor el año anterior en el frente de Verdún, y considera que con ello el Idealismo Alemán ha reconquistado su derecho originario y sagrado a ser revalorado. La orientación fundamentalmente «práctica» de Fichte —como reformador ético-religioso, educador de la humanidad, profeta y visionario— invita a reconsiderar las premoniciones de su obra (p. 270). Entretanto, la situación ha cambiado algo, siendo sin embargo una consecuencia de problemas anteriores que se arrastran. Luego de la «caída» del Idealismo Alemán con la muerte de Hegel, triunfa el «naturalismo» positivista desde Comte —profundizando (como señalará Husserl más tarde) las consecuencias que el fisicalismo moderno y el dualismo cartesiano tienen sobre la naciente psicología y estudio de la subjetividad—. Desde el naturalismo y el cientificismo dominante, observa Husserl, se renuevan no solo críticas a la metafísica, sino al discurso filosófico mismo. Estas críticas olvidan que el desarrollo y la creación de las herramientas epistemológicas y técnicas que posibilitaron la constitución y el triunfo de ciencias rigurosas en el dominio de la naturaleza en la Modernidad son fruto de siglos de ingentes esfuerzos que provienen de espíritus tanto filosóficos como científicos —dirigidos por intuiciones geniales—. Pero, sobre todo, destaca Husserl que las premoniciones filosóficas del pasado han ofrecido «tomas de posición decisivas para la dignidad de la humanidad auténtica» con el rigor de ideales teoréticos (p. 270).

Son varios textos de Fichte que lo inspiran,[2] y sus conferencias se inician con una exposición de las iniciales tesis fichteanas que lo caracterizan como un kantiano (Husserl, 1987, p. 274). Pero admira en Fichte su audacia de interpretar el mundo de modo totalmente distinto al de las ciencias naturales, borrando asimismo la cosa en sí kantiana y toda afección. La orientación *práctica* de su pensamiento lo conduce a un concepto de subjetividad *hacedora*. «El sujeto es de parte a parte hacedor. El sustrato de su acción, el objeto de su actividad, lo que tiene siempre frente a sí, es algo ya trabajado por él. Sujeto y hacedor coinciden [...] no hay nada antes de la acción» (p. 275). En el comienzo no hay un hecho (*Tatsache*) sino una acción (*Tathandlung*), desplegada en una historia, en un proceso productivo de continuas tareas, en sucesión infinita. La meta de cada tarea se conecta con la meta más elevada: la meta ética (p. 275). En eso consiste el «yo» o «inteligencia» fichteana que él admira, que no es un mero *objeto* de la experiencia, sino una potencia metafísica, capaz de *desdoblarse* y reconstruir el proceso teleológico de sus experiencias, gracias a las cuales se construye el sentido que atribuimos al mundo y a nosotros mismos (p. 276). Husserl se pregunta con Fichte: ¿adónde apunta esta

2. Los textos que menciona como lecturas indispensables son *Die Bestimmung des Menschen* de 1800, *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters* y *Die Anweisung zum seligen Leben* de 1806, *Die Reden an die Deutsche Nation* de 1808, las lecciones de Erlanger *Über das Wesen des Gelehrten* de 1805, las cinco lecciones de Berlín sobre *Die Bestimmung des Gelehrten* de 1811 (Husserl, 1897, p. 271).

teleología, y cuál es su último sentido? La respuesta es que solo apunta hacia aquello que puede darle —como valor absoluto— una última satisfacción: la producción teleológica de un mundo humano, en el que, mediante la acción ética de espíritus libres, pueda realizarse *un orden mundial moral*, único fin, fundamento y valor absoluto del mundo (p. 277). La mera causalidad natural es incapaz de descubrir —en nuestra experiencia— esta necesidad teleológico-práctica. Esto intenta lograr el idealismo de Fichte, a quien Husserl cita: «Nada tiene valor incondicional y significado excepto la vida; el resto del pensar, poetizar, y conocer solo tiene valor en la medida en que de algún modo se relaciona a la vida, procede de ella e intenta regresar a ella» (Fichte, [1801] 2013, pp. 557-558; Husserl, 1987, p. 278). La filosofía de Fichte propone un «nuevo ideal de humanidad», que requiere —en palabras de Husserl que evocan a Nietzsche— una «transvaloración de todos los valores (*Umwertung aller Werte*)» (Husserl, 1987, p. 279). Esta filosofía y nuevo ideal yacen en y emanan de la pura interioridad y del valor de la personalidad, como agente moral y ciudadano libre. La filosofía verdadera enseña así el camino de la salvación y el ideal genuino de la humanidad que vive moralmente, y en la cual coinciden el hombre ético y su finalidad religiosa.

Husserl termina estas conferencias sobre el ideal de la humanidad en Fichte refiriéndose a la última reformulación que este elabora de la relación entre el ser humano y Dios en su obra de 1806, *Anweisung zum seligen Leben* (*Hacia una vida bienaventurada*) (Husserl, 1987, p. 284). En esta obra, Fichte indica que Dios eterno e inmutable se autorrevela en grados infinitos y en distintas formas en la conciencia de sí de los individuos, primero de modo oscuro y en ascenso hasta la conciencia pura de sí mismo. Describe cinco estadios de autorrevelación divina en la interioridad humana, que corresponden a distintas antropologías y cosmovisiones. Se excluye al primero de los mismos, por ser puramente negativo, el de la mera sensualidad que busca la felicidad en el placer, propio de un dogmatismo hedonista. Los siguientes, en ascensión creciente, caracterizan cuatro tipos humanos ideales: 1. El de la *eticidad* (*Sittlichkeit*), correspondiente a la moralidad kantiana y estoica de la legalidad rigurosa y sometimiento al deber, ya libre de la «afección sensible del ser», pero meramente negativa por carecer de contenido. 2. El segundo, constituye una *moralidad* más elevada y auténtica, aquella correspondiente al amor positivo por el valor de las cosas mismas. Este tipo humano se expresa en el *artista creador* (p. 288); en el auténtico *investigador científico*; en la nobleza del *tecnólogo*, cuyo amor apunta a la creación de medios humanos para someter a la naturaleza; y en el *político* noble que se beatifica luchando por formar un Estado como ordenamiento de la comunidad ideal (p. 289). 3. El tercer estadio corresponde a aquel que ama a su prójimo en la medida que este amor emana del infinito amor de Dios y que, como miembro de un mundo ideal de los espíritus, busca realizar *el reino de Dios en la tierra*. Corresponde a la moralidad de la *persona religiosa*. Cita a Fichte: «¿Quieres ver a Dios como Él es en sí mismo, cara a cara? No lo busques al otro lado de las nubes. [...] Dedícate tú mismo a Él, y lo hallarás en tu pecho» (Fichte, [1806] 2013, p. 184; Husserl, 1987, p. 292). 4. El nivel más elevado, el cuarto, es para Fichte, como señala Husserl, el ideal de la *humanidad científica*, que eleva la fe al conocimiento filosófico de un «ver» —aunque Husserl advierte que se trata de un mero vistazo indirecto, no realizable teoréticamente, sino que se satisface prácticamente en tareas infinitas (p. 292)—.

En la actualidad, son nuevos becerros de oro los que amenazan la posibilidad filosófica de forjar o revivir desde las aulas universitarias un ideal de la humanidad en el sentido más elevado del término —guiado este por la auténtica vocación científica de la búsqueda de la verdad, de la acción práctica, y del hacer productivo noble—. Dicho ideal no se forja únicamente desde las humanidades y la filosofía, sino también —en el sentido del concepto kantiano más amplio de facultad de filosofía— en diálogo con las ciencias puras y aplicadas. El mayor de los peligros es un nuevo becerro de oro instalado en el mundo actual globalizado —bajo el imperio de la normalización burocrática y estandarizada—: el creciente manejo antidemocrático y corporativo de toda institución (pública y privada) al servicio de la producción ilimitada del dinero. La amenaza del mundo actual, ante la cual las universidades y su investigación más genuina deben levantar su voz crítica, es la transvaloración más peligrosa: la reducción del valor de la educación en general —cuya finalidad es el ideal de una humanidad realizada— a una mercancía más, y de la educación humanística (en particular) a la más miserable y menos «rentable», por ende más «dispensable», de las mercancías.

Bibliografía

FICHTE, Johann Gottlieb ([1800] 1974). *Die Bestimmung des Menschen*. Reproducción de la primera edición (Berlín: Vosschichen Buchhandlung). Stuttgart: Reclam.

— ([1801] 2013). *Sonnenklarer Bericht an das große Publikum, über das eigentliche Wesen der neuesten Philosophie: Ein Versuch, die Leser zum Verstehen zu zwingen*. En *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*. *Dritter Band* (pp. 545-644). Edición de Fritz Medicus. Darmstadt: Lambert Schneider.

— ([1806] 2013). *Die Anweisung zum seligen Leben oder auch die Religionslehre*. En *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*. *Fünfter Band* (pp. 103-307). Edición de Fritz Medicus. Darmstadt: Lambert Schneider.

— (2013). *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*. Edición de Fritz Medicus. Darmstadt: Lambert Schneider.

HART, James (1995). «Husserl and Fichte: With Special Regard to Husserl's Lectures on Fichte's Ideal of Humanity», *Husserl Studies*, 12(2), 135-163.

HUSSERL, Edmund (1987). «Fichte's Menschheitsideal». En *Aufsätze und Vorträge* (1911-1921), *Husserliana XXV* (pp. 267-293). Edición de Thomas Nenon y Hans Rainer Sepp. Dordrecht: Martinus Nijhoff.

— (2004). «Einleitung in die Ethik: Vorlesungen Sommersemester 1920-1924», *Husserliana*. *XXXVII*. Edición de Henning Peucker. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

JULIA, Didier (1964). *Fichte, sa vie, son oeuvre, avec un exposé de sa philosophie*. París: PUF.

KANT, Immanuel (1963). *El conflicto de las facultades*. Traducción de Elsa Taberning. Buenos Aires: Losada.

MERLEAU-PONTY, Maurice (2006). *El elogio de la filosofía, seguido de El lenguaje y las voces del silencio*. Traducción de Amalia Letellier. Buenos Aires: Nueva Visión.

EL GENIO EN LA BOTELLA O CAUTIVERIO Y LIBERTAD DE LAS HUMANIDADES*

Bernhard Uhde
Universidad de Friburgo, Alemania

1

«¡Oh Salomón, profeta de Dios! ¡Perdóname, perdóname! No quiero desobedecerte nunca más y nunca me rebelaré contra tus mandatos» (de la novena noche de *Las mil y una noches*: Weil, 1838, p. 37). Estas son las primeras palabras del genio (o espíritu) que se encontraba atrapado en una botella sellada, la cual fue recogida bajo la luz de la luna por un pobre pescador al lanzar su red por cuarta y última vez al mar. El pescador, ansioso por averiguar el contenido de la botella, perfora el sello de plomo de Salomón que la mantenía cerrada, la pone de cabeza y la sacude: no sale nada. Finalmente, sin embargo, surge una humareda de la botella que se condensa hasta transformarse en un genio, cuyos pies se apoyan sobre la tierra, pero cuya cabeza llega hasta el cielo. «Al verlo, se estremeció el cuerpo entero del pescador, sus dientes rechinaron y su garganta se secó» (p. 37). En ese momento, el genio se dirigió al pescador.

Esto es lo que cuenta Scheherazade en la novena noche de *Las mil y una noches*, aquella famosa serie de relatos con los que salva su vida. En efecto, Scheherazade le narra estas historias al sultán Shahriar, quien ejecuta no solo a su mujer en venganza por la infidelidad de esta, sino a cada una de las jóvenes doncellas que lleva a sus aposentos noche tras noche. Sin embargo, Scheherazade interrumpe sus relatos cada noche justamente en el punto más alto de suspenso para continuar al día siguiente, con el fin de que el sultán no la mate, sino que desee seguir escuchándola. En la décima noche, la historia de Scheherazade toma un giro dramático: el genio amenaza con matar al pescador. El genio ha esperado por siglos que alguien lo libere y ha ido prometiendo recompensas cada vez más grandes a cambio de ello. Sin embargo, al no ser liberado, el genio se enfurece y decide matar a quien lo libere. El genio no se deja disuadir por las palabras del pescador, de acuerdo con las cuales estaría pagando un bien con un mal, y ¡la noche termina! En la undécima noche, Scheherazade cuenta cómo el pescador logra astutamente engañar al genio. El pescador pone en duda que un genio tan grande haya podido estar dentro de una botella tan pequeña. El genio, deseoso de mostrar su poder y de demostrar la verdad de lo que afirma, se vuelve a meter a la botella; «cuando estaba completamente dentro de ella, gritó: "¿ves, pescador, que estoy dentro de la botella?, ¿me crees ahora?". El pescador tomó entonces el plomo con el sello de Salomón que cerraba

* Traducción del alemán de Rodrigo Ferradas y Alexandra Alván.

la botella y la volvió a sellar...» (Weil, 1838, p. 41, undécima noche).[1] El desenlace de la historia varía en las distintas versiones de *Las mil y una noches*: se narran finales diferentes para el encuentro entre el genio en la botella y el pobre pescador.[2] Los hilos de la trama parecen confundirse como las cuerdas del nudo gordiano.

¿Qué tiene que ver la historia de la bella Scheherazade con las «ciencias del espíritu»? El término «ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*)», utilizado por primera vez a finales del siglo XVIII, es empleado por Friedrich Schlegel como sinónimo de «filosofía», de aquella filosofía que transforma al saber producido por el espíritu humano en un saber seguro. Esta filosofía, entendida como ciencia del espíritu humano, determina por largo tiempo la historia de la ciencia occidental. Con respecto al espíritu o intelecto humano, esta filosofía precede a las «ciencias del espíritu»; con respecto al hombre espiritual y pensante, puede ser considerada parte de las «humanidades». Esta ciencia determina, con sus respectivos principios, las tres épocas del pensamiento occidental: la Antigüedad, el Medioevo y la Modernidad. Sin embargo, la época contemporánea, posterior a la Modernidad, parece sustraerse a dicha determinación y confundirse en la carencia de principios, asemejándose a las cuerdas del nudo gordiano.

El relato de Scheherazade presenta tres estadios del genio en la botella: atrapado en la botella, liberado de la botella, devuelto al cautiverio en la botella. El espíritu está atrapado en la botella por la imponente sabiduría de Salomón, cuyo sello cierra la botella, botella que, una vez hundida en las aguas —ἀρχή τῶν πάντων—, solo puede ser extraída de la corriente por un otro, por un hombre. El pescador perfora el sello con el fin de beber el contenido de la botella, pero nada sale de ella. Con ello, sin embargo, le deja libre el camino al espíritu, libera inadvertidamente a un espíritu del cual nada sabía y este espíritu abandona la botella en la forma de una poderosa humareda. Por medio de un ardid, el pescador induce al genio a volver a la botella: el pescador pone en duda que este espíritu, el cual llena todo el espacio entre el cielo y la tierra, haya podido estar dentro de la pequeña botella. El espíritu desea demostrar que esto efectivamente fue así y se entrega a sí mismo nuevamente al cautiverio de la botella.

2.A

La historia de las ciencias del espíritu occidentales dominadas por la filosofía puede ser dividida en tres épocas. A lo largo de estas épocas, la pregunta por un saber certero, comunicable y accesible para el hombre sigue siendo la pregunta guía de estas ciencias: «¿Qué podemos saber con certeza?».

La lucha por un saber certero y comunicable acompaña de antaño la historia de aquella filosofía y, con ello, de las ciencias del espíritu. Tan pronto como Parménides mostró que la diferenciación entre verdad y falsedad debe ser captada como primera verdad (véase Parménides, B8.15-16: «Pero la decisión acerca de estas co-

1. Este relato aparece en una serie de variantes; por ejemplo, en el cuento del pobre estudiante y el genio en la botella en la recopilación de los hermanos Grimm.

2. A diferencia del citado cuento de los Grimm, en el que el estudiante finalmente es recompensado con riquezas por el genio en la botella.

sas reside en esto: es o no es»; Jürgasch, 2009, pp. 39 ss.) —de lo cual se sigue que incluso la objeción a este saber certero, si aspira a ser verdadera, debe presuponer esta diferenciación y da testimonio, por ello, de la certeza de esta diferenciación—, esto fue atacado en la Sofística, especialmente por Gorgias: él sostiene, en su texto «Sobre el no ser» —tratado conservado hasta nuestros días como un fragmento recogido por Pseudo-Aristóteles (*De Melisso, Jenófanes y Gorgias*, 979a12 ss.)—, contra Parménides, la indiferenciación del ser y el no ser, en tanto postula que ambos son objetos del juicio humano y, por tanto, existentes en el juicio (véase Jürgasch, 2009, pp. 59 ss.). Asimismo, «[a]firma que no existe nada. Pero si existe, es incognoscible. Y, si existe y es cognoscible, no es comunicable a otros» (979a12 ss.). Estos tres pasos son superados por Sócrates, Platón y Aristóteles: Sócrates muestra que hay algo que es en el sentido de una verdad certera, aunque no sea comunicable —el *daimôn*—; Platón, que algo es en el sentido de una verdad certera y que es cognoscible —las ideas—; Aristóteles, que algo es en el sentido de una verdad certera y que esto es necesario —los principios—.

De este modo, la primera época de esta historia de la ciencia —caracterizada por la época antigua de este tipo de filosofía— alcanza su plenitud en la fundamentación de la certeza de este saber en principios, de los cuales el más certero es el «principio de no contradicción»: «es imposible que lo mismo se dé y no se dé en lo mismo a la vez y en el mismo sentido» (Aristóteles, *Metafísica*, 1005b19 ss.). Dicho de otro modo, es imposible atribuirle predicados contradictorios a un mismo sujeto al mismo tiempo y con respecto a lo mismo.[3] Este principio es considerado plenamente certero pues el intento de refutarlo —intento que busca predicar la falsedad del principio en su totalidad tomado como sujeto— no considera que este principio sea al mismo tiempo y en el mismo sentido verdadero: justamente esta imposibilidad es el contenido del principio mismo. El primero de los principios es, sin embargo, la reflexión del pensamiento (Aristóteles, *Metafísica*, 1072b13 ss.). El saber mismo, empero, doblemente asegurado, se muestra como una dualidad, fundado en la «duplicidad» (véase Plotino, *Enéadas* III, 8, 9.1 ss.; asimismo, Agustín, *De ordine* II, 47). De este modo, al admitir una presencia, un «presente» (véase Boeder, 1988) —puesto que el saber no se manifiesta como fundado de una manera plenamente unitaria, el pensamiento mismo alcanza la posibilidad de la presencia en el principio—, carece de unidad.

2.B

El pescador es un hombre, un «homo» con «humanitas». Así, sus facultades se asemejan a las «humanidades». Él lanza libremente su red y pesca al espíritu cautivo en la botella (producto del espíritu humano). Lo hace sin saber nada acerca de dicho espíritu, sin conocer su intención de ejercer poder sobre su liberador y matarlo. En un primer momento, la libertad y la falta de libertad no entran en contacto; el

3. De esta forma de pensamiento certero surge una tradición que por mucho tiempo dominó el pensamiento occidental: el pensamiento formulado en contrarios como lógica bipolar. Así, lo «verdadero» solo puede oponerse a lo «falso», y no a lo «otro»; los «griegos» se afirman a sí mismos en contraposición a los «bárbaros», «libres (griegos)» en contraposición a «no libres (persas)», etcétera.

intento de beber de la botella abierta fracasa. La botella parece vacía, inútil, no parece tener contenido alguno. El pescador reconoce, sin embargo, un valor: ha sido cerrada utilizando el más alto sello de la sabiduría, el sello de Salomón. Debe, por tanto, almacenar un contenido de inmenso valor: un principio. Así, no se deshace de la botella, sino que la mantiene cerca. Debe portar algo dentro si lleva este sello. Pero ¿qué contiene? Entonces sacude la botella y en ese movimiento de flexión y reflexión cobra vida el contenido de la botella, se libera y la relación entre libertad y cautiverio se invierte.

3.A

La segunda época de esta historia de la ciencia es inaugurada por la crítica a los principios de la época antigua. Plotino nota lo siguiente (véase especialmente *Enéadas* III, 8, 9.1-25): el principio de la época antigua no es plenamente unitario, pues —considerando el asunto con precisión— se ocupa de una problemática de coordinación, es decir, mínimamente de una dualidad de sujeto y predicado o de la contradicción de dos predicados mutuamente contradictorios. En todos los casos, sin embargo, se presupone una unidad: aquella del sujeto y aquella de cada uno de los predicados. Esta unidad misma ha de ser captada como carente de predicado, absolutamente simple y unitaria; por lo tanto, «trascendente» a toda duplicidad de la reflexión y a todo pensamiento coordinador en tanto presupuesto necesario de todo pensamiento. Esta unidad resultaría inaccesible e incognoscible para el hombre dada su «trascendencia», si es que ella misma no se hubiese enraizado en la conciencia humana, a saber, en el pensamiento de la necesidad de tomar dicha unidad como presupuesto de todo pensar. Así, con la intuición de la necesidad de presuponer la unidad en contraposición a toda multiplicidad manifiesta, Plotino inaugura para la Edad Media —caracterizada por la época media de este tipo de filosofía— aquella época que resultará fundamental para la determinación del saber del cristianismo. Plotino ve en la necesidad de dicha presuposición a aquel principio que «trasciende» toda duplicidad y forma de reflexión. Este principio es unidad plena y, precisamente por ello, resulta inaccesible al pensamiento humano y se sustrae a toda presencia, es unidad sin predicados (VI, 8, 13.47). El conocimiento de la necesidad de presuponer dicha unidad debe, por tanto, ser ya algo dado, un «ser-dado» (véase Boeder, 1988), en la medida en que esta unidad se da libre de contradicciones —pues es libre de toda necesidad (Plotino, *Enéadas*, VI, 8, 9.10 ss.)—, separada y emanante (V, 2, 1.1 ss.).

Así se funda, con el principio de la «unidad trascendente», no solo un saber certero, sino también —en la autocomprensión— un saber certero de la salvación del hombre, como lo anuncia la teología cristiana: la intuición de Plotino prepara el terreno para la *scientia divina sive theologia*, hace concebible al cristianismo como posibilidad del pensar (véase Uhde, 2009, pp. 10 ss.). La cercanía entre filosofía y teología en la segunda época de la historia de la ciencia occidental se ve así caracterizada y se vuelve comprensible como «razón conceptual». La libertad de las «humanidades» cae con ello bajo el dominio del principio único al que están sometidas todas las ciencias, incluyendo las ciencias del espíritu, encerradas por el poder de este principio emanante.

3.B

El pescador agita la botella y, en consecuencia, surge de ella una poderosa humareda que se condensa hasta tomar la forma de un genio que llena el espacio entre el cielo y la tierra. Este espíritu se muestra como una unidad infinita cuyo poder no parece conocer límites. Se muestra y no parece ser posible que algo contradiga su voluntad. La libertad infinita coloca a la libertad finita en cautiverio, el principio configura su dominio como libertad absoluta.

4.A

La tercera época de esta historia de la ciencia se inicia con Descartes. Descartes destruye la «imperfección» de los principios de las épocas antigua y media: aunque el principio de la primera época resultaba comprensible y podía presentarse en el pensamiento, no era plenamente unitario; aunque el principio de la segunda época del pensamiento occidental resultaba plenamente unitario, no resultaba comprensible en sí mismo, sino solo en la necesidad de presuponerlo, por lo cual no podía presentarse en el pensamiento. El principio introducido por Descartes es plenamente unitario y puede presentarse en el pensamiento.

Siguiendo el primer mandato metódico de su *Discurso del método*, Descartes toma como saber verdadero y certero solo a aquello que no implica en el juicio nada más «que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda (*que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute*)» (Descartes, [1637] 1902, p. 18). La mera posibilidad de poner en duda algo debe bastar para tomar como falso aquello de lo que se duda, solo así puede fundarse el saber con certeza (Descartes, [1644] 1905, p. 5). Así, ahora el principio debe ser demostrado, ya no se muestra a sí mismo como principio. Por ello, en esta forma de ciencia, «Dios» ya no puede manifestarse como primer principio certero: en efecto, no está acompañado del tipo de certeza propia de un principio que al ser puesto en duda es a la vez presupuesto, pues cabe la posibilidad de dudar de la existencia de Dios. Así como es posible dudar de todo, es imposible, sin embargo, dudar de que, al dudar de todo, debe existir con certeza necesaria un sujeto que duda, pues también la duda de esto presupone a un sujeto tal (Descartes, [1641] 1904, pp. 26 ss.). Este conocimiento aparentemente simple funda la totalidad de la nueva ciencia porque asigna al sujeto que duda, es decir, al sujeto pensante, el primer lugar lógico en el saber certero y, por tanto, lo reconoce como principio. Esto significa que el hombre aparece como señor de sus propios juicios, sabiéndose garante lógico de los mismos. Con ello se somete todo objeto posible del saber humano a dicho juicio, de modo que incluso «Dios» deja de ser el presupuesto de este juicio y pasa a ser objeto del mismo. Así, también todas las religiones y culturas —incluyendo la religión cristiana— se someten al juicio autodeterminado humano.

Este sometimiento al juicio autodeterminado humano conduce a la Ilustración, en la cual el principio de la autocerteza humana es comprendido como fundamento de la libertad humana: «para esa Ilustración solo se exige libertad» (WA, AA 08: 36.34; las obras de Kant se citan siguiendo la numeración de la edición de la Acade-

mia), como afirma Kant en su conocido ensayo «Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?». Este escrito de 1784 comienza del siguiente modo: «*Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo*. Esta *minoría de edad* significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. *Uno mismo es el culpable* de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. ¡*Sapere aude*! ¡Ten valor para servirte de tu *propio* entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración» (WA, AA 08: 35.1-8). Hacia el final del texto vuelve a indicarse explícitamente cuál es la causa de esta minoría de edad de la que debe liberarse el entendimiento: «He colocado el epicentro de la Ilustración, o sea, el abandono por parte del hombre de aquella minoría de edad respecto de la cual es culpable él mismo, en *cuestiones religiosas*...» (WA, AA 08: 41.10-12).

Aquí resulta claro que ya ha tenido lugar el abandono del principio de la segunda época, el cual era considerado «guía» de todo. Servirse del propio entendimiento, «¡*sapere aude*!», es la característica distintiva de la «Edad Ilustrada» que aún no ha sido alcanzada: «Tal como están ahora las cosas todavía falta mucho para que los hombres, tomados en su conjunto, puedan llegar a ser capaces o estén ya en situación de utilizar su propio entendimiento sin la guía del algún otro en materia de religión» (WA, AA 08: 40.19-22). De este modo, la Ilustración, como fase de la tercera época de este tipo de filosofía en Occidente, se vuelve expresión del uso del entendimiento del hombre, entendimiento libre que se pone a sí mismo. Ello tiene lugar, en buena parte, en oposición a aquella época que consideraba al principio de la religión como presupuesto y meta de las ciencias del espíritu, es decir, del entendimiento y sus postulados.

4.B

Atrapado, sacudido y aterrado por el poder del genio de la botella, el pescador busca recuperar su libertad a través de la autodeterminación, utilizando sus propias facultades espirituales. Para ello emplea la primera fuerza del pensamiento, la duda: el poderoso e inmenso espíritu no podía haber cabido en una botella pequeña, en una botella que cualquier pescador podría atrapar con su red. Esta duda es el instrumento con el que el pescador recupera su libertad. Nuevamente se invierten las relaciones, pues el espíritu es devuelto al cautiverio de la botella a través del ardid de la duda. Las ciencias del espíritu recuperan su libertad —como en un renacimiento—.

5.A

La contemporaneidad, la cual se desarrolla tras el fin de las épocas de la filosofía primera (véase Boeder, 1988, p. 10), ha de entenderse como un resultado de la autodeterminación y la Ilustración y, por ello, aún como superación del principio de la época media. Esta «contemporaneidad» se desarrolla a partir de la toma de distancia frente a aquella filosofía primera que había llegado a ser sistema con Hegel.

En un primer momento, Kierkegaard: desde la primera línea de la obra temprana *O lo uno o lo otro* es posible identificar la siguiente toma de distancia con respecto a Hegel: «Tal vez has llegado, querido lector, a dudar un poco de la rectitud de la conocida sentencia filosófica según la cual lo externo es lo interno y lo interno, lo externo» (Kierkegaard, 1956, p. 3 (I, V); véase también Hegel, 1988, p. 656). Esta duda, método fundamental de la filosofía más reciente, conduce a una duda con respecto del método:

> El método absoluto, que es un invento de Hegel, es ya en la *Lógica* un asunto difícil, incluso una deslumbrante tautología que ha sido puesta al servicio de la superstición científica con numerosos signos y hechos maravillosos. En las ciencias históricas esto es una idea fija, y el hecho de que el método empiece de inmediato a volverse concreto, pues la historia sería la concreción de la idea, dio a Hegel la ocasión de mostrar una peculiar erudición, un inusual poder para configurar la materia, creando una intensa conmoción en dicha materia, pero ha proporcionado también la ocasión para distraer los sentidos del discípulo... [Kierkegaard, 1960, p. 92, nota 12].

Esto último tiene como resultado lo siguiente:

> ¿Cómo se relaciona el yo empírico con el yo-yo puro?[4] Quien desea ser un filósofo querría saber algo al respecto y desearía, sobre todo, no volverse una criatura risible que, uno-dos-tres abracadabra, se transforma en especulación. Si alguien que se dedica al pensamiento lógico es, al mismo tiempo, lo suficientemente humano como para no olvidar que él mismo es, una vez que acabe con el sistema, un individuo existente, desaparecerá gradualmente la fantasía y la charlatanería [...] Le correspondería al sentido común notar que Hegel se ha comportado irresponsablemente en algunos puntos... [Kierkegaard, 1958, p. 251].

De esta manera, Kierkegaard toma al «sujeto pensante y su existencia» (1958, p. 200) en consideración, sujeto que «resulta indiferente para el pensamiento objetivo» (p. 200). Por el contrario, «el pensador subjetivo se interesa en tanto existente esencialmente en su propio pensamiento, es existente en él» (p. 200). Es necesario enfocarse en este sujeto, pues él es el portador existente inmediato de todo pensamiento que se vuelve su reflexión. Así, se le reprocha al conjunto de la totalidad de la filosofía «objetiva» sistemática legada no haber tomado en cuenta al individuo inmediato en su existencia.

Luego Marx: ya los primeros párrafos de su obra temprana sobre *La ideología alemana* atacan a Hegel y su sistema:

> La crítica alemana no ha salido, incluso en sus más recientes esfuerzos, del terreno de la filosofía. Y, muy lejos de entrar a investigar sus presupuestos filosóficos generales, todas sus preguntas crecen en el terreno de un determinado sistema filosófico, el sistema hegeliano. No solo sus respuestas, sino también las preguntas mismas llevan consigo una mistificación. La dependencia con respecto a Hegel es la razón por la que ninguno de estos críticos recientes ha siquiera intentado realizar una crítica comprehensiva del sistema hegeliano... [Marx, 1971, p. 13].

4. Esto parece aludir también a Fichte (véase, entre otros, Fichte, 1966, pp. 147 ss.).

También Marx funda su crítica en que este sistema no ha tomado en cuenta de modo suficiente el «primer presupuesto»: «El primer presupuesto de toda la historia humana es, naturalmente, la existencia de seres humanos vivos e individuales» (1971, p. 16). Pero Marx habla en plural de esta existencia de «individuos», pues «determinados individuos, que son activamente productivos de una manera determinada, contraen entre sí estas relaciones sociales y políticas determinadas» (p. 21). Y añade:

> Los hombres son productores de sus representaciones, de sus ideas, etcétera, pero los hombres reales y actuantes, tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y del intercambio que a ellas corresponde, hasta llegar a sus formaciones más amplias. La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser-consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real. Y si en toda la ideología los hombres y sus relaciones aparecen de cabeza, como en una cámara oscura, este fenómeno emerge del proceso histórico de vida de los hombres, así como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina emerge de su proceso de vida inmediatamente físico [pp. 22-23].

De este modo quedaría claro que «toda la ideología», incluida la totalidad de la filosofía sistemática legada, no ha reconocido la prioridad de las relaciones sociales como productoras de las ideas: «Las frases de la conciencia terminan, el saber verdadero debe aparecer en su lugar» (p. 24); el saber de las relaciones sociales y de la necesidad de una revolución de las mismas.

Por último, Nietzsche: «Dios ha muerto». La crítica de Kierkegaard puede entenderse como la siguiente pregunta a la filosofía primera y sus sistemas: «¿qué utilidad tiene esto para mí?»; la crítica de Marx como la pregunta «¿qué utilidad tiene esto para nosotros?»; mientras que la crítica de Nietzsche puede entenderse como la pregunta «¿a quién puede serle útil esto?». La respuesta, para Nietzsche, es clara: esto le es útil a los verdaderamente débiles, a aquellos que separan al mundo en un mundo «verdadero» y uno «aparente» (Nietzsche, 1969, p. 73), a los «sacerdotes».

Esta triple crítica de Kierkegaard, Marx y Nietzsche concierne de modo fundamental a las ciencias del espíritu. ¿Tienen en cuenta a los hombres individuales y existentes, a las relaciones sociales como posibles productoras de representaciones, a los intereses posibles de los «sacerdotes»? ¿Puede asumir la «contemporaneidad», sobre la base de tales críticas, ciencias del espíritu que, independientemente de los conocimientos de las ciencias naturales y económicas, piensen un reino propio? ¿Puede asumir ciencias del espíritu que parecen tomar lo «espiritual» como presupuesto del juzgar humano, contradiciendo la intuición según la cual «la contemporaneidad se ve remitida a sí misma sin posibilidad de huída»? (Habermas, 1985, p. 16). Asimismo, «una de las teorías dominantes de la contemporaneidad es la "secularización", la cual supone, entre otras cosas, una desvalorización de la religión y la teología» (Höffe, 2007, p. 1140), pues «ya no existen en la imagen contemporánea del mundo los presupuestos necesarios para las formas de pensamiento y vivencia propias de la divinización del mundo» (Sloterdijk, 2007, p. 211). Esta contemporaneidad no puede aceptar ni el principio de la segunda época —el cual se daba a la religión como «Dios»—, ni siquiera como principio de un saber legado por la tradición («Dios ha muerto»), ni tampoco el principio de la Modernidad determinado solo por el «espíritu». Estos principios se muestran como un saber rechazado que se ha desenmascarado a sí mismo.

5.B

El relato del pescador y el genio en la botella es tan solo un esbozo que sirve para ilustrar la historia no ilustrada de las ciencias del espíritu y de sus principios cambiantes. Las imágenes muestran el vaivén entre libertad y cautiverio de las humanidades. Para la contemporaneidad, sin embargo, que ya no puede atribuirle autosuficiencia a las ciencias del espíritu legadas, el lienzo queda vacío. No sabemos con exactitud qué ocurrió con el espíritu que salió de la botella ni con el pescador, ni sabemos qué pasará con ellos.

6

Así, nosotros mismos debemos pintar el cuadro de la crisis de las ciencias del espíritu en la contemporaneidad. De la Antigüedad tomamos el color de la presencia libre en el pensamiento; de la Edad Media, el color de la pretensión absoluta; de la Modernidad, el concepto de la libertad del individuo; de la contemporaneidad, la idea de la correspondencia entre las ciencias del espíritu y las ciencias naturales y sociales. Así surge una pintura que exhibe más colores que solo aquellos de la paleta de la tradición occidental, pues se le añaden colores de tradiciones provenientes de otras culturas.

¿Qué significa esto para la autodeterminación de las humanidades? ¿Permanecen siendo libres o se ponen a sí mismas en cautiverio?

La libertad de las ciencias del espíritu es la libertad del pensamiento humano. Esta libertad puede limitarse a sí misma en consideración a las otras ciencias practicadas por el hombre. El espíritu ha desaparecido, no hay regreso posible a los principios legados. Y la botella que contenía al espíritu no es la única botella con contenido. Ahora parece estar vacía al lado de otras botellas en el aparador de las ciencias, lista para recibir diferentes contenidos. Ninguno de los contenidos que le han sido adscritos es el único contenido posible. Solo la pretensión de dominio de un único contenido puede llevar a una crisis de opuestos, a la crisis de las ciencias del espíritu. Las ciencias del espíritu no están en crisis.

Están en crisis aquellos pescadores que creen que al haber pescado una única botella han capturado al espíritu de los tiempos. Goethe, sin embargo, hace que Fausto le diga lo siguiente a su discípulo Wagner:

> Lo que llamáis espíritu de los tiempos
> es, en el fondo, el espíritu de los señores
> en el que los tiempos se reflejan.
> ¡Con frecuencia no es más que una miseria! [*Fausto* I: 575-577]

Bibliografía

ARISTÓTELES (1994). *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Madrid: Gredos.

BOEDER, Heribert (1988). *Das Vernunft-Gefüge der Moderne*. Friburgo-Múnich: Alber.

DESCARTES, René ([1637] 1902). *Discours de la méthode*. En *Œuvres VI: Discours de la méthode et Essais* (pp. 1-78). Edición de Charles Adam y Paul Tannery. París: Cerf.

— ([1641] 1904). *Meditationes de prima philosophia*. En *Œuvres VII*. Edición de Charles Adam y Paul Tannery. París: Cerf.
— ([1644] 1905). *Principia philosophiæ*. En *Œuvres VIII*. Edición de Charles Adam y Paul Tannery. París: Cerf.
FICHTE, Johann Gottlieb (1966). *Grundriß des Eigenthümlichen der Wissenschaftslehre in Rücksicht auf das theoretische Vermögen von 1795*. En *Werke 1794-1796. Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften I,3*. Edición de Reinhard Lauth, Erich Fuchs y Hans Gliwitzky. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
GORGIAS y otros (1996). *Sofistas: testimonios y fragmentos*. Introducción, traducción y notas de Antonio Melero Bellido. Madrid: Gredos.
HABERMAS, Jürgen (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne: 12 Vorlesungen*. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.
HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1988). *Wissenschaft der Logik I. Sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe IV*. Edición de Hermann Glockner. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
HÖFFE, Otfried (2007). «Drei Pioniere der Moderne: Machiavelli, Bacon, Hobbes». *Merkur*, 61(12), 1134-1144.
JÜRGASCH, Thomas (2009). *Der dreieinige Gott als Prinzip praktischen Wissens: Betrachtungen zur Philosophie der Praxis des Augustinus und des Boethius*. Tesis doctoral inédita presentada en la Universidad de Friburgo.
KANT, Immanuel ([1784] 1923). «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?» (WA). En *Gesammelte Schriften VIII: Abhandlungen nach 1781* (pp. 33-42).
— (1900 ss.). *Gesammelte Schriften*. Edición de Preussische Akademie der Wissenschaften (vols. 1-22), Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin (vol. 23), Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (vols. 24 ss.). Berlín.
— (2013). «Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?». En *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (pp. 85-98). Edición y traducción de Roberto R. Aramayo, segunda edición. Madrid: Alianza Editorial.
KIERKEGAARD, Søren (1956). *Entweder/Oder 1. Gesammelte Werke 1*. Düsseldorf: Eugen Diederichs.
— (1958). *Abschliessende unwissenschaftliche Nachschrift zu den philosophischen Brocken/2. Gesammelte Werke 16*. Düsseldorf: Diederichs.
— (1960). *Philosophische Brocken. Gesammelte Werke 10*. Düsseldorf: Diederichs.
MARX, Karl (1971). «Die deutsche Ideologie». En *Frühe Schriften II*. Edición de Hans-Joachim Lieber. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
NIETZSCHE, Friedrich (1969). «Götzen-Dämmerung (Wie die "wahre Wel" endlich zur Fabel wurde)». En *Werke / Abt. 6 Bd. 3. Kritische Gesamtausgabe*. Edición de Giorgio Colli y Mazzino Montinari. Berlín: De Gruyter.
PARMÉNIDES (1981). *Los filósofos presocráticos I*. Introducciones, traducciones y notas por Conrado Eggers Lan y Victoria E. Juliá. Madrid: Gredos.
SLOTERDIJK, Peter (2007). *Gottes Eifer: Vom Kampf der drei Monotheismen*. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.
UHDE, Bernhard (2009). «Religionen als Denkmöglichkeiten: Skizzen zur Logik der Weltreligionen». *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 1, 7-16.
WEIL, Gustav (1838). *Tausend und eine Nacht: Arabische Erzählungen I*. Primera traducción fiel al texto árabe original, edición de August Lewald, con 2.000 imágenes y viñetas de Friedrich Groß. Stuttgart-Pforzheim: Verlag der Classiker.

III

LAS CIENCIAS Y LAS HUMANIDADES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

LA INGENIERÍA Y LAS HUMANIDADES EN LA UNIVERSIDAD

Marcial Blondet
Pontificia Universidad Católica del Perú

El antiguo «conflicto entre facultades» volvió a ponerse en relevancia el siglo pasado, luego de la publicación del libro *The Two Cultures*, en el que C.P. Snow sostiene lo siguiente:

> [...] la vida intelectual de toda la sociedad occidental se está viendo dividida cada vez más en dos grupos polarizados: [...] en un polo tenemos a los intelectuales literarios [...] [en el otro polo] a los científicos. [...] Entre los dos, una brecha de mutua incomprensión [1959, p. 3].

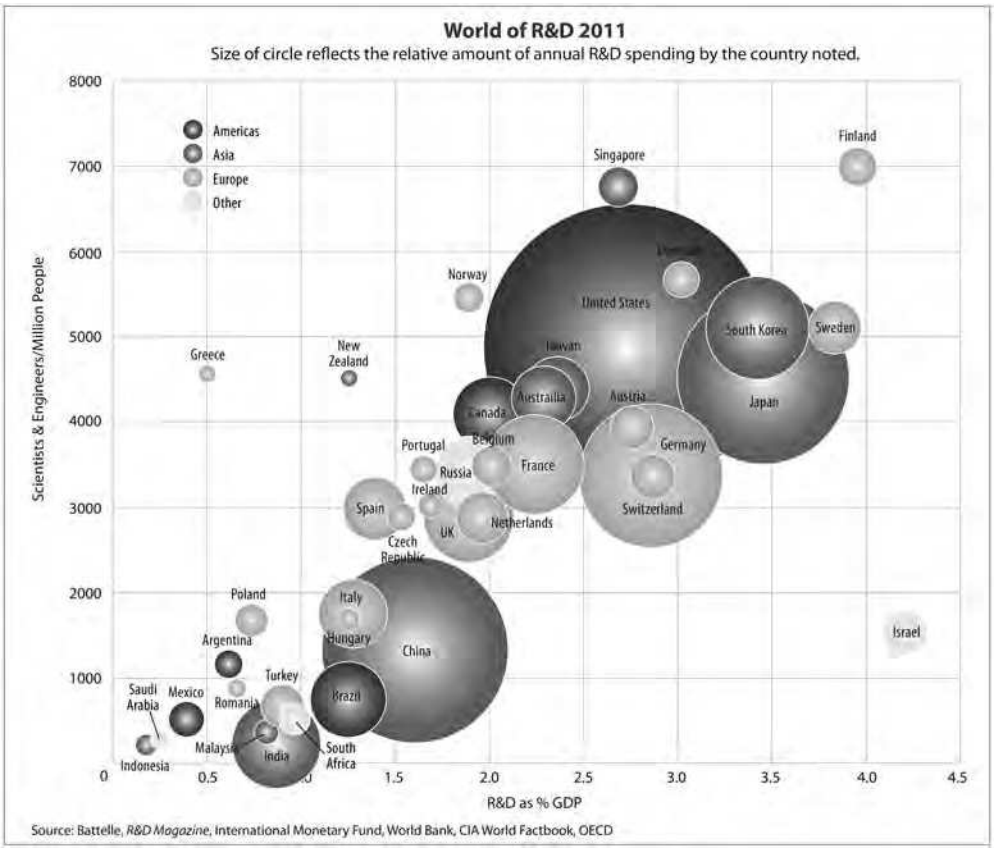
Esta separación entre las culturas científicas y humanísticas sigue viva en nuestros días. Ella ha sido reconocida como un problema, un obstáculo para la formación integral de los estudiantes —formación que necesariamente implica componentes científicos y humanísticos— y para la investigación de los problemas importantes actuales, los cuales son complejos y multidimensionales y que, por tanto, requieren de un enfoque interdisciplinario. Desde la publicación del libro de Snow, muchos otros investigadores se han pronunciado sobre este tema (o, mejor, problema). Por ejemplo, Richard E. Lee e Immanuel Wallerstein pretenden explicar, en su reciente libro *Overcoming the Two Cultures* (2004), las razones históricas de esta separación de culturas y examinan los retos que presenta actualmente este conflicto en la academia y la sociedad.

La pugna entre ciencias y humanidades es real y también se manifiesta en una separación física en muchos campus universitarios, los cuales se encuentran segregados en «barrios» en los que se concentran las especialidades (como constatamos nosotros diariamente en nuestra propia universidad). A un lado del campus se encuentran los edificios de las especialidades de ciencias, ingenierías y tecnología (CTI) y, en el otro, los edificios de ciencias humanas y ciencias sociales (CHS). Además, hay muy pocos cursos y carreras interdisciplinarios que motiven a los estudiantes de CHS a interactuar con sus compañeros de CTI, por lo que los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo dentro de sus propios barrios.

Este fenómeno de separación e incomprensión entre estudiantes y profesionales de CTI y CHS se ha exacerbado últimamente por el entusiasmo con que nuestra sociedad ha aceptado el concepto neoliberal de «emprendedurismo», según el cual el éxito de un país se mide casi exclusivamente por el desarrollo económico alcanzado que, a su vez, se mide principalmente a través del Producto Bruto Interno (PBI) —dejando de lado otros indicadores tan o más significativos como la desigual-

dad, la salud, la educación, la corrupción y la inseguridad—. Los gobiernos de muchos países han adoptado el enfoque neoliberal para diseñar sus políticas económicas, de modo que el mercado regula libremente la economía y las empresas privadas quedan a cargo del sector productivo. El principal indicador de éxito del gobierno en su camino hacia el desarrollo es el crecimiento del PBI. Se asume que una inversión significativa en investigación, desarrollo e innovación (I+D+I) en ciencia y tecnología redundará de manera importante en el aumento del PBI y, por tanto, en el desarrollo del país. La Figura 1 (Battelle, 2011, p. 4) muestra de manera impactante que hay una clara correspondencia entre la inversión en investigación y desarrollo (I+D) y el nivel de desarrollo del país, y está claro que los países más avanzados invierten mucho más en investigación científica y tecnológica que los países en vías de desarrollo. Esta correlación no implica, sin embargo, causalidad.

FIGURA 1. Número de científicos e ingenieros en función del porcentaje del PBI invertido en I+D. El tamaño del círculo refleja el gasto anual relativo en I+D de cada país



La falsa idea de que únicamente es necesaria la inversión en CTI para lograr el rápido desarrollo de un país ha surgido debido al prodigioso nivel de desarrollo alcanzado rápidamente por Corea del Sur y Japón luego de la Segunda Guerra Mundial. Lo que no se ha tomado en cuenta, sin embargo, es que tanto Japón como

Corea, al mismo tiempo, realizaron una inversión considerable en salud y educación, por lo que debería quedar claro que, para avanzar rápidamente hacia el desarrollo de un país, la inversión en CTI es necesaria, pero no suficiente. Aun así, algunos países en vías de desarrollo que han optado por el enfoque neoliberal y han creado sistemas que apoyan únicamente la formación y la investigación en el ámbito científico y tecnológico, y la innovación orientada a crear productos para las empresas, han dejado de lado la formación y la investigación en las artes y en las ciencias humanas y sociales. Tienen, pues, la esperanza de que un despegue tecnológico traerá consigo el desarrollo general del país.

Este enfoque resulta, así, unidimensional y miope, porque no reconoce que la formación de los ingenieros debe ser integral, con una sólida base científica y un componente humanístico y social importante. Al respecto, la Academia Nacional de Ingeniería de los Estados Unidos, por ejemplo, ha indicado que la formación de los ingenieros del siglo XXI estará guiada por la acelerada innovación tecnológica, la interconexión global del mundo y las fuerzas sociales, culturales, políticas y económicas (National Academy of Engineerig, 2004*a*, 2004*b*). Y es que, teniendo los ingenieros como tarea cambiar el mundo para que las personas puedan vivir mejor, no pueden entonces dejar de lado los aspectos antes mencionados, lo cual es aún más palpable en los países en vías de desarrollo. En ellos, los ingenieros deben trabajar para mitigar problemas como la desigualdad, la pobreza, la depredación de los recursos naturales, la violencia de género, la desnutrición infantil o la baja calidad educativa. Por su parte, y a nivel mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha hecho pública ya la lista de objetivos globales para reducir los principales problemas que afectan a una gran parte de la humanidad, mostrada en la Figura 2 (PNUD, 2015).

FIGURA 2. Los objetivos globales de desarrollo según PNUD



Cada uno de los objetivos globales de la ONU involucra el planteamiento de problemas complejos y multidimensionales, cuya solución requerirá un intenso y sostenido esfuerzo de parte de profesionales de distintas especialidades trabajando concertadamente. Está claro, entonces, que será muy difícil lograr el desarrollo de los países donde la formación profesional y la investigación se concentren única-

mente en temas tecnológicos, sobre todo si están dirigidas principalmente a beneficiar a las empresas, cuyo fin último es el lucro.

Para que puedan enfrentarse los problemas globales, la formación de los ingenieros deberá ser también multidimensional. Los ingenieros deberán tener sólidas habilidades analíticas para enfrentar problemas cada vez más complejos. Y las habilidades de comunicación serán cada vez más indispensables para el trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios y diversos. Los ingenieros deben tener la capacidad de aprender continuamente porque la tecnología cambia rápidamente, y su formación debe incluir no solo aspectos de ciencia e ingeniería, sino también de historia, política y negocios. Entonces, es evidente que la formación de ingenieros debe incluir, además de los aspectos técnicos y científicos, una alta gama de conocimientos y habilidades humanísticas, tales como el pensamiento crítico, el análisis lógico, la comunicación efectiva y, sobre todo, el reconocimiento de los problemas de la sociedad en la que viven.

Pasando a un nivel más personal, el enfoque del «emprendedurismo» mide el éxito de una persona principalmente por sus logros económicos, conseguidos mediante el esfuerzo individual. Cada persona es, entonces, responsable del éxito o fracaso en su vida, lo cual implícitamente significa, por ejemplo, que la gente pobre tiene la culpa de ser pobre porque no ha sabido aprovechar las oportunidades que les brinda la sociedad. Todas las personas podrían ser ganadoras (es decir, ricas) si tan solo fuesen lo suficientemente «emprendedoras» y trabajadoras (*esfuerzo es éxito*). Para los jóvenes que están por terminar el colegio, las carreras universitarias en CTI (además de las de gestión y derecho) resultan ser entonces muy seductoras, pues tienen la percepción de que, luego de graduarse, los nuevos profesionales conseguirán insertarse rápidamente en el mercado laboral con excelentes resultados económicos. Las carreras en CHS, artes o educación, por el contrario, resultan poco atractivas porque no ofrecen posibilidades nítidas de conseguir rápidamente un empleo bien remunerado.

Este fenómeno se viene manifestando claramente en la disminución sostenida de la tasa de ingreso a las carreras CHS en los últimos años, mientras que la tasa de matrícula en las carreras de ingeniería viene aumentando sostenidamente. Esta situación es paradójica, pues, como explica Leon Botstein, rector de Bard College:

> Los estudiantes no han entendido que el estudio de las humanidades les ofrece habilidades que van a ayudarles a resolver problemas éticos, cuestiones conflictivas y problemas filosóficos fundamentales [...]. Hemos fracasado en convencerlos de que esas habilidades son esenciales tanto para ingenieros y científicos como para gestores y profesores de filosofía [citado en Lewin, 2013].

La falta de interés de los jóvenes por estudiar carreras de humanidades ha causado que en muchas universidades de todo el mundo se cierren cursos y facultades de arte y humanidades. Probablemente, el caso reciente más paradigmático fue el intento de cerrar la Facultad de Humanidades en la Universidad Complutense de Madrid, que fue motivo de un intenso debate y movilización por parte de los intelectuales y la sociedad civil de ese país (Silió, 2016).

La «crisis de las humanidades», debida al ansia de aumentar las ganancias en los sistemas educacionales de muchos países del mundo, está poniendo en peligro el orden democrático. Como explica elocuentemente la filósofa Martha Nussbaum en su libro *Not for Profit*:

> Las humanidades y las artes están siendo recortadas tanto en la educación primaria/secundaria como en las escuelas y universidades prácticamente en todas las naciones del mundo. Consideradas por quienes diseñan las políticas de Estado como banalidades inútiles, en un tiempo en el que las naciones deben deshacerse de todo lo inútil para poder ser competitivas en el mercado global, están rápidamente perdiendo su lugar en los planes de estudio, así como en las mentes y corazones de los padres de familia y de los niños. De hecho, lo que podíamos llamar los aspectos humanísticos de las ciencias y de las ciencias sociales —el aspecto imaginativo, creativo y el aspecto del pensamiento crítico riguroso— también está quedando rezagado en la medida en que las naciones privilegian la búsqueda de ganancias a corto plazo por medio del cultivo de las habilidades útiles y aplicadas necesarias para la producción de ganancias [2010, p. 1].

Como consecuencia, la formación en muchas universidades se encuentra inmersa en un proceso aparentemente imparable de *deshumanización* debido a que sus carreras han sido rediseñadas bajo el enfoque «emprendedor». En este enfoque, se promete a los estudiantes que podrán modelar su vida en función del éxito profesional sin necesidad de preocuparse por la situación de otras personas o de los problemas de la sociedad.

Esto es particularmente preocupante porque las autoridades universitarias generalmente comprenden bien que la formación integral (científica, humanística, social y cultural) es crucial para todas las carreras y así lo pregonan orgullosamente en su misión. Típicamente, las universidades se autodefinen como una institución académica plural y tolerante; inspirada en principios éticos y democráticos; que brinda una formación humanista, científica e integral de excelencia; que contribuye a ampliar el saber mediante investigaciones e innovaciones de nivel internacional; y cuyos egresados están calificados para trabajar al más alto nivel profesional. Sin embargo, para maximizar sus ganancias económicas, han decidido dejar de lado la formación integral y han adecuado sus planes de estudio para ofrecer el máximo número de cursos técnicos con la intención de satisfacer las necesidades del mercado y las empresas, mientras que, al mismo tiempo, reducen al número mínimo los cursos de CHS y artes, logrando así desconectar a los estudiantes de la realidad social y cultural de su país. Esta lamentable situación debe ser revertida, pues el objetivo de la universidad no es hacer negocio, sino formar seres humanos sensibles y solidarios, con habilidades y conocimientos adecuados para desempeñarse de manera competente en cualquier tarea de su especialidad y con la capacidad de renovarse profesionalmente a lo largo de su vida.

Por supuesto que la formación universitaria de científicos e ingenieros competentes es de fundamental importancia para cualquier país y las universidades deben esforzarse para mejorar la calidad de esta formación. Sin embargo, la formación científica y técnica impartida en muchas universidades es ineficaz, ineficiente e insuficiente, pues los planes de estudio correspondientes contienen principalmente un gran número de cursos y laboratorios científicos y técnicos para desarrollar las *habilidades duras* de los estudiantes, pero es escaso el número de cursos y actividades de CHS y artes, pensados para desarrollar las *habilidades blandas* (pensamiento lógico, análisis crítico, trabajo en equipo, comunicaciones, conocimiento de la realidad socioeconómica del país, apreciación artística). Como consecuencia de este desbalance, la formación de los ingenieros y científicos en estas instituciones está lejos de ser integral.

Para formar profesionales íntegros se requiere de un cambio profundo, una *humanización* de las carreras técnicas y científicas que solo podrá lograrse cuando las altas autoridades de las universidades tomen la decisión política (y económica) de dejar de tratar los estudios científicos y humanistas como contrapuestos y empiecen a trabajar con creatividad para integrarlos armoniosamente. En esta tarea seguramente encontrarán una tenaz oposición de los profesores «emprendedoristas», a quienes les resulta lejano el concepto y por eso no sienten la necesidad de humanizar sus especialidades. Tal vez se podría empezar con la creación inteligente de unos Estudios Generales transversales y comunes a todas las carreras, para así contribuir a mitigar el antiguo «conflicto entre facultades». También ayudaría mucho la creación de más cursos y carreras interdisciplinarios que motiven a los estudiantes a salir de sus «barrios» para interactuar con colegas de otras especialidades, ampliar su ámbito cultural y comprender mejor la realidad de su entorno y la sociedad en la que viven.

Bibliografía

BATTELLE (2011). «2012 Global R&D Funding Forecast». Battelle - *R&D Magazine*, diciembre 2011. Recuperado de <https://www.battelle.org/docs/default-source/misc/battelle-2012-misc-rd-funding-forecast.pdf?sfvrsn=4>.

LEE, Richard E. e Immanuel WALLERSTEIN (2004). *Overcoming the Two Cultures: Science vs. the Humanities in the Modern World-System*. Nueva York: Paradigm Publishers.

LEWIN, Tamar (2013). «As Interest Fades in the Humanities, Colleges Worry». *The New York Times*, 30 de octubre. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2013/10/31/education/as-interest-fades-in-the-humanities-colleges-worry.html>.

NATIONAL ACADEMY OF ENGINEERING (2004*a*). *Educating the Engineer of 2020: Adapting Engineering Education to the New Century*. Washington D.C.: The National Academies Press.

— (2004*b*). *The Engineer of 2020: Visions of Engineering in the New Century*. Washington D.C.: The National Academies Press.

NUSSBAUM, Martha (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (PNUD) (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.

SILIÓ, Elisa (2016). «La Complutense mantiene la Facultad de Filosofía». *El País*, 29 de noviembre de 2016. Recuperado de <https://elpais.com/ccaa/2016/11/29/madrid/1480413876_269948.html>.

SNOW, Charles Percy (1959). *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Manuel Burga
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

El tema del presente artículo es, en realidad, la importancia de la historia en general en la formación universitaria. No me refiero solamente a una historia de los últimos siglos, sino a cualquier historia, egipcia, griega, andina o republicana, que sea contemporánea. Lo que José Ortega y Gasset, en su libro de 1930, *Misión de la universidad*, sostenía, de otra manera, cuando fue invitado a exponer algunas ideas sobre la reforma universitaria en su país, España, que debería responder a los requerimientos de su tiempo. En consecuencia, podríamos preguntarnos a partir de esta propuesta: ¿Qué historia enseñar para que los estudiantes universitarios tengan una mejor idea de la historia mundial, regional y nacional? Agregaba seguidamente Ortega y Gasset: «la Historia procede muchas veces a saltos. Estos saltos en que se salvan súbitamente fantásticas distancias espirituales, se llaman generaciones. Una generación *en forma* puede lograr lo que siglos sin ella no consiguieron. He ahí jóvenes, una incitación» ([1930] 1992, p. 23).

Así, Ortega y Gasset nos invitaba a pensar la reforma de la universidad a partir de una nueva generación, la de los jóvenes que lo escuchaban en ese momento, pero relacionando la actualidad con el pasado, el presente y el futuro. La toma de conciencia de una generación de su identidad, tiempo, convicciones, requerimientos —sostenía—, le permitirá elaborar las mejores propuestas de cambio.

También recomendaba mirar los casos exitosos de escuelas y universidades, como las inglesas y las alemanas, consustanciales con el avance de sus países, pero que no eran fácilmente transferibles, porque estaban arraigadas en realidades propias, «porque ellas son solo una porción de sí mismas» (Ortega y Gasset, [1930] 1992, p. 29). Finalmente, propuso que la misión esencial de la universidad es que sus egresados deberían estar en camino de ser personas cultas (por su aproximación a la cultura, la historia, la sociedad de su época) y eruditas (por el conocimiento de la técnica y ciencia de sus profesiones).

Estas reflexiones de Ortega y Gasset me llevaron a preguntarme, en el campo especifico de la historia, qué ayuda a cultivar a las personas; a preguntarme y preguntar qué tipo de historia enseñar en la universidad. Todas las historias, a condición que sean contemporáneas, es mi respuesta. En esto sigo a Benedetto Croce (1866-1952), quien es el segundo filósofo que mencionaré en mi intervención. En realidad, me refiero a su propuesta conceptual y metodológica. Croce fue un liberal muy apreciado en la Italia de la primera mitad del siglo XX por la riqueza y diversidad de su obra, su decidida oposición al fascismo, su apuesta por la libertad, su contribución a la creación del Partido Liberal en su país y por ser el fundador del

Instituto Italiano de Estudios Históricos en 1947. Me interesa, en esta ocasión, el Benedetto Croce autor de *Teoría e historia de la historiografía* de 1917 y de *La historia como hazaña de la libertad* de 1938, donde desarrolla ese concepto y apuesta, a diferencia del mundo actual, por la posibilidad de que haya diversidad de caminos en la historia.

Mi curiosidad surgió de la interesante cita de Croce utilizada por Jorge Basadre como epígrafe de su tesis doctoral de 1928, cuando tenía veinticinco años. Dicha tesis fue publicada en 1929 con el título de *Iniciación de la República: Contribución al estudio de la evolución social y política del Perú*, en dos volúmenes, con los que iniciaba su monumental *Historia de la República del Perú*. La cita es la siguiente:

> Y si la historia contemporánea sale directamente de la vida, también de la vida directamente surge aquella que suele llamarse «no contemporánea» porque es evidente que solo un interés de la vida presente puede mover a indagar un hecho pasado; el cual en cuanto se unifica con un interés de la vida presente no responde a un interés pasado sino presente. La única verdadera historia es historia contemporánea [Croce, citado en Basadre, (1929) 2002, epígrafe].

En realidad, esta cita tiene dos partes, una metodológica y otra conceptual. En la primera parte, Croce explica lo que entiende por historia contemporánea: la que surge de los requerimientos y responde a las preguntas del presente, para entenderlo y para ayudar a mirar mejor el futuro. En la segunda parte, conceptual o teórica, sentencia al decir «La única verdadera historia es historia contemporánea». En efecto, la vida que vivimos nos hace mirar la historia con ojos del presente y eso hace que cada generación, integrada por coetáneos y contemporáneos, tenga una nueva narrativa de las mismas historias pasadas. Ello es así incluso cuando nos preguntamos por una historia muy lejana, como la que hizo Julio C. Tello, en esos mismos años de 1920, para mostrar la larga, variada y rica historia de las poblaciones anteriores a la Conquista española. Se tenía necesidad, desde las preocupaciones de ese presente, de una historia de larga duración, propia, autónoma, original, con sus propios brillos, que sirviera para entender la complejidad del Perú de entonces.

El mismo Jorge Basadre, a sus escasos veinticinco años, inicia la construcción de una nueva narrativa de la historia republicana, estudiando el periodo que va de 1821 a 1839, desde la Independencia a la Confederación Peruana Boliviana. Su objetivo era analizar los problemas que entonces preocupaban, la importancia de la Independencia, la emergencia del militarismo y de la anarquía como consecuencia de ella, y la primera guerra internacional contra los ejércitos bolivianos. Basadre se esforzó por construir una nueva historia de la república, como una respuesta a los requerimientos y críticas de entonces, dentro de su propia generación. Por eso, él no pudo ir más allá de las posibilidades de su época.

Sin embargo, alcanzó a preguntarse qué es realmente el Perú; quiénes lo conforman; indagó sobre la multitud, la ciudad y el campo; investigó cómo se ha construido el Perú y si la organización republicana había colaborado en la construcción de lo que comenzaba a llamarse la nación peruana. Él fue el primero en contribuir al encantamiento de la república, en enfatizar sus logros, sus tareas cumplidas. Fue el cantor de la República, del republicanismo de la primera época, al analizar la Independencia, el primer militarismo, la anarquía como secuela, presentando una his-

toria donde aparecía la política —los grandes proyectos, como el republicanismo liberal que se nutrió y emergió de la modernidad europea, enarbolando la república como organización política y los principios de la libertad, la igualdad, la solidaridad civilista— al servicio de la construcción de una ciudad universal en nuestro país. Pero no solo fue un encantador de la República, sino que también reconoció sus limitaciones, sus derivas, al hablar de la Independencia como una promesa incumplida, la riqueza del guano como una ocasión desaprovechada, los errores de la Guerra del Salitre (1879-1883) y de la unidad nacional para iniciar el periodo de la República Aristocrática (1895-1918) luego del difícil periodo de la reconstrucción nacional.

Ahora, en el momento actual, a pocos años del Bicentenario de la República, una vez más necesitamos una nueva narrativa de la historia de la República que responda a los requerimientos del presente y nos ayude a imaginar el futuro. Ya no necesitamos detenernos, por ejemplo, a discutir si la Independencia fue solamente para los criollos y sus proyectos, si la riqueza del guano fue realmente una ocasión desaprovechada y por qué nos comprometimos con la infausta Guerra del Salitre que explica todos nuestros males del presente.

Necesitamos ahora una historia que responda a los requerimientos del presente. Una historia, como dice Croce, que se hace historia en tanto responde al presente. ¿Cuándo se inicia, por ejemplo, el Perú contemporáneo? ¿Cuándo la sociedad peruana —a través de sus intelectuales, políticos, maestros y ciudadanos en general— toma conciencia de que nuestro país no es ni criollo, ni mestizo solamente, sino más que eso, un país conformado por numerosas poblaciones, las cuales ahora no tienen vergüenza de llamarse indígenas, andinas, costeñas y amazónicas y que reclaman que se respeten y promuevan sus identidades?

Una historia contemporánea del Perú es una historia que nos ayude a comprender este proceso de los últimos cien años. Quizá el despertar se percibe con la nueva Constitución de 1920, la cual reemplaza a la de 1860, liberal y criolla. La Constitución de 1920 estableció nuevas reglas para la convivencia de los ciudadanos peruanos. Va más allá de las proclamas de San Martín y de Bolívar, y asegura un marco legal moderno para una nueva convivencia de todas las diferencias. Nuestra historia es contemporánea en tanto nos ayuda a explicar la diversidad, el respeto a las diferencias y nos lleva hacia la construcción de instituciones y ciudadanos interculturales.

La historiografía peruana siempre ha priorizado la historia política, los grandes hombres y acontecimientos, los militarismos, los grandes proyectos desarrollados como políticas públicas, las reformas universitarias, las reformas educativas, lo que se trató de hacer y (muy a menudo) se incumplió, quedó a medias, propagando un ambiente de frustración y desánimo.

Creo que ahora, en respuesta a los requerimientos del presente, es necesario una narrativa histórica contemporánea, como diría Croce, que no fomente el desconcierto, la desesperanza, lo incumplido, sino que muestre lo que realmente se hizo, no solo por las grandes acciones, sino también por las acciones cotidianas de los hombres y las mujeres comunes y corrientes. Hay que hacer descansar al discurso tradicional de la historia e inaugurar uno contemporáneo, que nos ayude a entender cómo hemos llegado a la actualidad, cómo y por qué ha migrado la población, cómo hemos gestionado el bosque amazónico y los territorios altoandinos, cómo se han creado las expresiones musicales y culturales, cómo hemos llegado a

aceptar y estar orgullosos de nuestra propia cocina peruana. ¿Cómo han intervenido las mujeres en la conquista de sus propios derechos, al igual que las otras poblaciones que ahora se afanan en ganar sus derechos ciudadanos?

Finalmente quisiera terminar por donde empecé: refiriéndome a la pertinencia de la propuesta de José Ortega y Gasset cuando nos señala que cada generación —con sus coetáneos y contemporáneos, y con su complejidad y convicciones— construye sus cambios, reformas e instituciones, atando cabos entre el pasado y el presente. Es una manera de explicar la historia, más metodológica que teórica, donde no desaparece la sociología de la explotación, pero prima la acción de los creadores. Igualmente lo que propone el liberal Benedetto Croce no es conceptual, sino metodológico. Es en realidad una teoría de la historiografía, como dice el título de su obra, ya que afirma que la narrativa histórica debe ser contemporánea para responder a los requerimientos del presente. Es igual a lo que el historiador francés Lucien Febvre, contemporáneo de Ortega, decía con su conocida frase «L'histoire es fille de son temps». O, como rezaba el viejo proverbio medieval, «veritas filias temporis», la verdad es hija de su tiempo.

Cada curso de historia en la universidad, así como los cursos de las demás humanidades, intentan dar explicaciones de cómo hemos llegado a la actualidad, tratando de explicar nuestra complejidad social, cultural y natural, con la finalidad de formar ciudadanos que puedan entender lo que hemos construido y lo que podemos construir en el futuro. No se trata de rescatar conceptos ni metodologías, sino de reiterar que cada generación construye sus humanidades. Las universidades deben ser los puentes para transmitir esos desarrollos en la construcción de nuevos ciudadanos.

Bibliografía

BASADRE, Jorge ([1929] 2002). *La iniciación de la República. Tomo I*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Mayor de San Marcos

CROCE, Benedetto ([1917] 1955). *Teoría e historia de la historiografía*. Buenos Aires: Escuela.

— ([1938] 1942). *La historia como hazaña de la libertad*. Ciudad de México: FCE.

ORTEGA Y GASSET, José ([1930] 1992). *Misión de la universidad*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.

LA APARICIÓN DE LA HISTORIA COMO DISCIPLINA ACADÉMICA EN EL PERÚ DEL SIGLO XIX: DISCUSIONES Y CONTEXTO

José de la Puente Brunke
Pontificia Universidad Católica del Perú

La figura del historiador formado en las aulas universitarias como tal y dedicado profesionalmente a la disciplina por medio de la docencia o la investigación —es decir, sosteniéndose económicamente de modo exclusivo de su trabajo como historiador— es un fenómeno que aparece en el Perú no antes de la década de 1960. Sin embargo, el proceso en virtud del cual la historia se fue convirtiendo en una disciplina académica en el Perú se remonta al siglo XIX. Así, este trabajo pretende aproximarse a ese proceso: se referirá a algunos de los principales estudiosos del pasado de nuestro país en esa centuria, a sus motivaciones y a los movimientos intelectuales y políticos en cuyo marco desarrollaron sus trabajos, como el Romanticismo y el nacionalismo. Si bien dichos personajes pueden ser considerados hoy, en buena medida, historiadores «aficionados» —a pesar de que varios de ellos se interesaron en las cuestiones metodológicas—, los acontecimientos y los temas que estudiaron siguen considerándose en la actualidad fundamentales en nuestras visiones de la historia del Perú.

Fue en la Europa del siglo XIX —y particularmente en Alemania— donde se dio «el primer impulso formativo para la aparición de una disciplina moderna de la historiografía como una actividad intelectual autónoma, con sus propias normas, con practicantes dedicados profesionalmente a su cultivo; [...] pasó a ser una materia de obligado cultivo en las universidades y comenzó a dotarse de su propio método de trabajo» (Aróstegui, 2001, p. 76). Hacia 1850 ya se habían creado en Alemania veintiocho cátedras universitarias en Historia, para lo cual no solo influyó el pensamiento de Leopold von Ranke (1795-1886), sino sobre todo el ideal humboldtiano de universidad, que implicaba diversos modelos de investigación histórica científica. Poco después, la historia se «institucionalizó» en las universidades francesas y en 1868 se organizó el primer curso de doctorado en la *École Practique des Hautes Études*. Allí la influencia alemana fue matizada por el positivismo (Gunn, 2011, p. 23).

Ese surgimiento de la historiografía como disciplina académica se dio en el contexto de la aparición de importantes Estados nacionales en Europa —la propia Alemania, o Italia, por citar solo dos ejemplos—, cuyo desarrollo encontró valioso apoyo en los estudios históricos. En efecto, el siglo XIX es conocido como el siglo del nacionalismo y, en ese sentido, las naciones que iban surgiendo o se iban afirmando encontraban en las investigaciones históricas argumentos para su afianzamiento. A la vez, la escuela representada por Ranke fue decisiva en lo referido a convertir la actividad del historiador en una específica disciplina intelectual, con lo cual se iniciaba la profesionalización de la historiografía. Se trataba del lento paso de la «historia-

crónica» a la «historia-investigación». Para Ranke, lo crucial era que el historiador utilizara las fuentes directas que brindaban información sobre los acontecimientos del pasado: cartas, diarios, memorias, informes diplomáticos y las propias narraciones de testigos presenciales. Junto con ello, la influencia del positivismo llevó a la búsqueda de una «ciencia de la historia» que propugnaba la construcción de un método específico como elemento clave; de allí que a esta etapa se la conozca como la de la fundamentación «metódico-documental» (Aróstegui, 2001, pp. 77-79, 84).

En América Latina, el siglo XIX fue también una centuria nacionalista, toda vez que los nacientes Estados surgidos de las guerras de independencia buscaban afianzarse y construir su propia historia. Fue este un proceso paralelo al que se daba en algunos países europeos, en los cuales hubo una gran relación entre el desarrollo historiográfico y el proceso de definición de identidades y Estados nacionales. No fue solo el caso de la Alemania de la unificación y de la Italia del *Risorgimento*, sino también de la Francia de la Tercera República y de la España de Isabel II. Cada caso tenía sus peculiaridades: así, en Francia, el desarrollo historiográfico estuvo más influido por el positivismo, mientras que en Alemania predominó la influencia romántica (Aróstegui, 2001, pp. 82-83).

La historiografía latinoamericana del siglo XIX, y en particular la peruana —a pesar de que la historia como disciplina académica estaba dando sus primeros pasos—, sigue teniendo gran influencia hoy en día, ya que —al decir del historiador colombiano Germán Colmenares— «en la trama de los acontecimientos elegidos en ese entonces sigue reconociéndose la individualidad de cada nación, los rasgos distintivos de una biografía colectiva» (Colmenares, 1987, pp. 11-12). Es decir, quienes en el siglo XIX se dedicaron al estudio del pasado plantearon temas y pusieron de relieve acontecimientos en un contexto en el que el primordial interés era el de afianzar la conciencia nacional en los respectivos Estados que habían ganado su independencia frente a España. Hoy, en pleno siglo XXI, vemos que se valora la historia común de los países hispanoamericanos, se habla de la historia global y de las historias conectadas. Es decir, vemos como deseable ese enfoque. En el siglo XIX, sin embargo, no lo era en absoluto:

> Cada fragmento del Imperio español que, por azar o por designio o por la necesidad de ciertos factores históricos, enfrentaba un destino como nación, rechazaba obstinadamente la idea de que tuviera algo en común con los demás fragmentos. Surgía así para cada uno la trama de una historia única, teñida a veces de acentos providenciales, a veces pesimista y hasta con ribetes trágicos. Las querellas intestinas poseían la intimidad de una historia de familia e iban jalonando los pasos de un destino irrevocable y único [Colmenares, 1987, pp. 36-37].

En efecto, se buscaba estudiar el pasado de cada Estado-Nación en particular, para definir sus peculiaridades. En ese sentido, los historiadores de entonces consideraban que las biografías o los trabajos monográficos eran partes aisladas de un gran edificio que se terminaría en el futuro. Para ellos, la narrativa detallada de los acontecimientos era fundamental, ya que, al ir progresivamente completándose el relato de los hechos, se lograría plantear la historia en su significación global; es decir, presentando una interpretación derivada de la valoración de los hechos y del establecimiento de nexos entre ellos y su cronología, estableciéndose una sucesión tanto temporal como causal (Colmenares, 1987, pp. 44-45).

En cuanto al caso peruano, y según explica Joseph Dager, mayoritariamente los historiadores del siglo XIX hicieron sus estudios superiores en Lima, aunque no todos nacieron en esta ciudad. Los que estudiaron en la universidad se graduaron usualmente en derecho, en letras o en pedagogía, aunque hubo también quienes se dedicaron a las armas y a la diplomacia. En líneas generales, esa historiografía no se desarrolló en los claustros universitarios, con las notables excepciones de Sebastián Lorente y de Carlos Wiesse, quienes tuvieron una destacada carrera docente en la Universidad de San Marcos (Dager, 2009, pp. 96-98).

Es tan solo a partir de la década de 1860 cuando se puede advertir en el Perú una producción historiográfica constante y sostenida. Esto, sin duda, está relacionado con la bonanza económica traída por el guano y con el consiguiente optimismo con respecto al futuro del Perú, que pudo generar un mayor interés por el estudio del pasado. Sin embargo, en las décadas anteriores aparecieron al menos tres publicaciones referidas a la historia del Perú que no debemos olvidar: *Las tres épocas del Perú*, de José María Córdova y Urrutia, que vio la luz en 1844 y buscó presentar una visión general del pasado peruano; tres años después se publicó la *Historia de la conquista del Perú* de Guillermo Prescott; y en 1851 apareció *Antigüedades peruanas* de Mariano Eduardo de Rivero y Juan Jacobo von Tschudi, estudio especialmente centrado en la historia incaica (Dager, 2009, pp. 95-96). Esta última obra es especialmente notable, ya que constituyó la primera contribución seria aparecida en el siglo XIX con referencia específica al Perú prehispánico y ofreció información tanto histórica como arqueológica. Fue publicada en castellano en Viena, en una lujosa edición con muchas ilustraciones, y tuvo gran difusión internacional (Basadre, 1983, pp. 343-344).

En el contexto de las diversas publicaciones surgidas a partir de la década de 1860, debemos mencionar como un elemento crucial la aparición de la *Revista de Lima* (1859-1863), la cual fue fundada por un grupo de notables escritores, entre los que destacaban José Antonio de Lavalle, Ricardo Palma y José Casimiro Ulloa. Tal como lo ha afirmado Basadre, la *Revista de Lima* prosiguió de algún modo la tradición iniciada a fines del siglo XVIII por el *Mercurio Peruano* y presentó trabajos serios sobre asuntos variados, referidos a temas históricos, geográficos, literarios, económicos o médicos —entre otros (Basadre, 1983, p. 364)—. El conflicto con España, en esa misma década, hizo que se redoblaran los esfuerzos por afianzar la nacionalidad a través de la publicación de textos históricos, por lo cual se dio «una explosión de la producción historiográfica» (Dager, 2009, p. 96).

En la Europa de la primera mitad del siglo XIX, la historiografía romántica había rechazado el exagerado intelectualismo del racionalismo, que propugnaba una visión mecanicista de la historia. El Romanticismo defendía la importancia de la tradición como fuerza histórica y puso de relieve las diferencias entre las naciones (Vásquez, 1996, p. 131). En efecto, frente al discurso histórico «de tipo filosófico», inspirado en el pensamiento ilustrado, apareció el discurso influido por el Romanticismo y caracterizado por centrarse más en las peculiaridades de cada país y por recoger materiales para la elaboración de una historia total, lo que se lograría cuando la búsqueda de las fuentes fuera también total (Guerra, 1989, p. 597).

Así, pues, el Romanticismo fue un espíritu movido por la pasión, por el cuestionamiento de lo racional y por el afán de defender la patria hasta con la ofrenda de la propia vida. En ese sentido, el estudio de la historia contribuía a acrecentar el amor

a la patria. Unas líneas de un discurso que pronunció Sebastián Lorente, decano de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de San Marcos, muestran esa unión entre el conocimiento de la historia y el patriotismo:

> Por mucho que arrecien los peligros; ante el recuerdo del esplendente pasado y la perspectiva de mayores glorias, ¿qué corazón bien puesto se resistirá a los sacrificios por la patria, que son el bello y honroso privilegio reservado a las almas heroicas? [*Anales universitarios*, 1869, IV, p. 93].[1]

Ricardo Palma fue, sin duda, el gran representante del Romanticismo literario en el Perú. En ese sentido, nos transmitió, en el prólogo de la obra de Nicolás Rebaza sobre la Independencia en el departamento de La Libertad, cuál era la visión de la historia desde esa perspectiva:

> Solo utilizando las lecciones del pasado, puede llegarse en lo porvenir al mejoramiento de las sociedades humanas; y la aspiración a la inmortalidad, que es uno de los grandes ideales del espíritu, perdería su misteriosa y decisiva influencia, si la historia no viniese a estimularnos, con el relato de los hechos gloriosos, y con el encomio de las altas virtudes [Palma en Rebaza, 1898, p. 1].

En el mismo prólogo, Palma lamentaba que Rebaza hubiera perdido la documentación original con la que iba a preparar su obra y manifestaba nuevamente su espíritu romántico:

> Preciosa fuente de investigación y de consulta para el autor, ha sido, sin duda, la lectura y estudio de esos documentos, cuya pérdida es tanto más de lamentar, cuanto que, el tenor literal de ellos nos habría hecho pensar y sentir como pensaron y sintieron nuestros ilustres progenitores [Palma en Rebaza, 1898, p. 1].

Entre 1855 y 1901, el Estado promulgó seis disposiciones legales, entre reglamentos y leyes orgánicas, para regular el desarrollo académico de la educación en el Perú, en los niveles elemental, medio y superior. En cuanto a la educación superior, si bien la carrera de Historia no existía, el Estado dispuso que en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de San Marcos se considerara la cátedra de Historia dentro del programa de estudios. A partir de esa norma, la Facultad preparó sus propios reglamentos.

El Reglamento General de 1855 consideró como cátedra la «Filosofía de la Historia Aplicada a la Historia Universal». Dos años después, se estableció que los cursos a dictarse serían «Historia Antigua» —en el tercer año— e «Historia Moderna» —en el cuarto—. Años más tarde, el Reglamento General de 1876 estableció dos cátedras de Historia: «Historia de la Civilización» e «Historia de la Civilización Peruana». Esta disposición de cátedras y de cursos se mantuvo, inclusive, hasta el Reglamento de 1901 (*Anales universitarios*, 1862, I, pp. 109-122; 1876, IX, pp. 121-122; 1902, XXI, p. 415).

---

1. Paz Soldán, Ribeyro, García Calderón y Universidad Nacional Mayor de San Marcos (1862-1904), obra citada en adelante como *Anales universitarios*, seguida de la indicación del año, el tomo y la página correspondientes.

Por otro lado, la aparición del profesorado como carrera pública —en virtud de una ley promulgada por Castilla en febrero de 1861— fue un primer paso para generar un ámbito en el cual los estudiosos del pasado —al igual que otros intelectuales— pudieran tener una fuente de ingresos. Dicha ley estableció que los profesores gozaran «de todos los derechos y prerrogativas que las leyes acuerdan a las carreras públicas más ilustres» y otorgó los beneficios de la jubilación y el montepío a los profesores de universidades, institutos y colegios (Basadre, 1983, pp. 314-315).

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, el catedrático principal de los cursos de Historia en la Universidad de San Marcos fue Manuel Marcos Salazar, aunque en algunos periodos aparece Sebastián Lorente, quien fue también decano de la Facultad de Filosofía y Letras. Todo indica —independientemente de las reglamentaciones antes mencionadas— que fueron tres los principales cursos de historia que se dictaron: Historia de la Civilización Antigua, Historia de la Civilización Moderna e Historia de la Civilización Peruana, que en algunas etapas se denominó Historia Crítica del Perú, «aplicada especialmente a los acontecimientos y tradiciones del Perú», de acuerdo con lo referido por los *Anales Universitarios del Perú* (Varillas Montenegro, 1992, pp. 52-53). Lorente, además, se esforzó por publicar textos para la enseñanza de la historia, con el fin de brindar a los profesores y alumnos «textos fundamentales, modernos y sintéticos» (Pease, 1993, p. 104). En un discurso que pronunció en la Universidad de San Marcos en la década de 1860, Lorente propuso el establecimiento de...

> [...] un curso completo de historia, que abrace la síntesis de los hechos, el *espíritu* de la civilización y la *crítica* histórica, todo bajo un punto de vista práctico y con aplicaciones especiales al Perú [*Anales universitarios*, 1869, IV, p. 92].

Por entonces aparecieron una serie de críticas al narrativismo, como en el texto de un reglamento de pruebas de ingreso a la universidad, elaborado en 1874 por una comisión de la que fueron integrantes Manuel Marcos Salazar y Sebastián Lorente. En ese texto se advierte sobre los peligros de «divagar sin provecho en el dilatado mar de los hechos» (*Anales universitarios*, 1876, VIII, p. 147). El propio Lorente, en un texto escrito en 1884, como decano, ponderaba la necesidad de «un discernimiento más profundo» en el trabajo del historiador y, en ese sentido, ponía de relieve la importancia de la reflexión filosófica (*Anales universitarios*, 1887, XIII, p. 407).

Otros decanos, en cambio, minusvaloraron la importancia del estudio de la historia. Por ejemplo, en 1893, Isaac Alzamora afirmaba que no era posible que la juventud llevara «perpetuamente sobre sí la creciente carga de todas las épocas que pasaron» y que había que hacer más generales los cursos de historia. Sin embargo, al año siguiente, Manuel Marcos Salazar, como decano interino, defendía la importancia de la historia en la formación universitaria y atacaba a quienes decían que había que seguir una profesión lucrativa y que el estudio de las letras era una especie de «objeto de lujo». Afirmó lo siguiente:

> La facultad de letras, madre de todas las demás facultades en el desarrollo histórico y lógico de los conocimientos humanos, y la única en la cual puede adquirirse esa ilustración superior que deben tener los miembros de la clase directora de un país, ha sido, sin embargo, mal comprendida en su misión social; y de allí que lejos de

> merecer una protección especial, sufra ataques que apenas podrán comprenderse fuera del Perú [...]; cuando en Alemania todo estudiante de cualquiera facultad, está obligado a matricularse en un curso de Filosofía y de Historia; en Lima se considera como perjudicial a la juventud los estudios preparatorios [*Anales universitarios*, 1898, XXIII, p. 625].

Se advierte aquí la polémica con respecto a la «utilidad» de las humanidades. En el discurso de apertura del año académico de 1900, el jurista Manuel Vicente Villarán decía lo siguiente sobre la educación superior en el Perú, refiriéndose despectivamente a las humanidades desde una visión positivista:

> Nuestro régimen de educación parece, pues, haber sido inventado deliberadamente para otro país y otras épocas. Hay abundantes maestros que nos enseñan la historia, la literatura, el latín, la teología, las leyes, la filosofía y las altas matemáticas; pero no hay ninguno que nos enseñe a labrar la tierra, a criar ganado, a explotar las selvas; a navegar, a comerciar, a fabricar cosas útiles. Y es así como las costumbres dependen en parte de la educación, el sistema de educación depende a su vez de las costumbres. Nosotros, a pesar de la vida independiente hemos conservado en mucho el alma colonial; y por eso, aunque cambiando y perfeccionando las formas, mantenemos en espíritu el mismo régimen de *educación decorativa y literaria* que los gobiernos españoles implantaron con fines políticos en Sud América [*Anales universitarios*, 1901, XXVIII, p. 6].

En paralelo se plantearon diversos pareceres en torno a qué se entendía por el cultivo de la historia. Para Basadre, por entonces la visión dominante era la que entendía la historia como «la maestra de la vida, la forjadora de la conducta, la fuente del patriotismo» (Basadre, 1978, p. 1). En efecto, para Manuel de Mendiburu, por ejemplo, la historia era maestra de la vida: «Las investigaciones sobre lo pasado merecen en los países más ilustrados una constante predilección, como que hacen perceptibles las sendas del bien y del mal». Y citaba a Cicerón: «La historia es el testigo de los tiempos, la luz de la verdad, la vida de la memoria, la maestra de la vida y la mensajera de la antigüedad» (Mendiburu, 1874, p. IX). La misma cita de Cicerón fue recogida por Sebastián Lorente, pero señalando que para que fuera maestra de la vida debía ser una «historia metódica», presentada con orden y exponiendo los hechos «en su unidad viviente y luminosa» (Lorente, 2005, p. 311). José Toribio Polo, igualmente, afirmó que la historia era maestra de la vida (Polo, 1905, p. VI), pero subrayando que su objetivo fundamental era la enseñanza (Dager, 2000, p. 157).

Debemos destacar que fuera Sebastián Lorente quien se refiriera explícitamente al «método histórico» —como ya lo hemos referido—, a pesar de que su obra no fue muy valorada por historiadores posteriores a él. Lorente afirmó que el estudio de la historia peruana debía hacerse «con método», ya que «el orden es tan esencial en la historia como en la vida». La narración sin método —la presentación de «hechos aislados o amontonados sin discernimiento»— nunca podría dar una verdadera idea de la historia y solo serviría para «sobrecargar la memoria, extraviar el juicio y viciar los sentimientos» (Lorente, 2005, p. 80). Si bien primaba la historia narrativa, es importante notar que Lorente se refirió especialmente a la crítica histórica como la garantía para que la narración dejara de ser...

> [...] una mezcla incoherente de fábulas y de sucesos reales, una transmisión de errores acreditados por historiadores apasionados o crédulos y un edificio ruinoso incapaz de resistir a la acción del escepticismo, que hoy pretende echar por tierra los hechos más incontestables y grandiosos [Lorente, 2005, pp. 312-313].

El rector de San Marcos, Juan Antonio Ribeyro, en su memoria de 1871, afirmó que la carrera de Letras se encontraba «a una altura igual a la de otros países muy viejos en la carrera de la civilización y de los adelantos humanos». Y afirmaba la importancia de la filosofía de la historia:

> La historia no consiste en la exposición seca y descarnada de los sucesos acaecidos en los diversos periodos de la vida de los pueblos: es algo más como ciencia, como condición de bienestar social y como base de justicia y de estabilidad gubernativa. Para comprenderla y sacar de ella fructuosas enseñanzas y aplicaciones prácticas en todas las vicisitudes y mudanzas de la sociedad, es preciso que la filosofía guíe al entendimiento en todas sus apreciaciones, en sus causas generadoras y en el conocimiento del gobierno providencial, que sin perjuicio y sin menoscabo de la libertad del hombre, obre esas grandes transformaciones, que conducen a los pueblos a individualizarse y formar sus nacionalidades, a realizar el desenvolvimiento del progreso, y a satisfacer el espíritu de mejoramiento de verdades y de principios de muy útiles resultados para cumplir los altos destinos de las sociedades. Es, pues, de necesidad que se estudie la filosofía de la historia con conciencia, con aquella extensión que demanda una materia tan grave y tan íntima ligada con la suerte de la humanidad [*Anales universitarios*, 1871, VI, pp. 219-220].

Sebastián Lorente, en su memoria del año 1875, manifestó lo siguiente con respecto a la importancia del estudio de la filosofía de la historia:

> La vastísima región de la historia, ya recorrida por partes en la instrucción preparatoria, debe ser objeto de una revisión universal: los alumnos han de elevarse del llano y curioso examen de los hechos particulares a las altas investigaciones de sus causas; el estudio filosófico de la civilización fijará las ideas acerca de los grandes hombres y de los acontecimientos decisivos, permitirá apreciar las instituciones y hará distinguir los progresos sólidos, suplirá las tardías y costosas experiencias, proyectando sobre el porvenir las luces del pasado, y pondrá en evidencia el concurso de la libertad humana con la acción de Dios, que es tan constante y regular en las vicisitudes de la humanidad, como en las revoluciones de los astros. Las inapreciables ventajas de esos altos estudios históricos se aseguran con la historia crítica de América, especialmente ligada a la del Perú: el principio y fin de la enseñanza histórica ha de ser siempre la historia de la patria, corazón e inteligencia del buen ciudadano; además los orígenes sociales del Nuevo Mundo están envueltos en la noche de los siglos, como la procedencia de sus selvas vírgenes se oculta en la nieblas de la vegetación primitiva; por lo que las investigaciones críticas son una labor indispensable, si se han de sacar preciosos frutos del poco explorado bosque de su historia [*Anales universitarios*, 1876, VII, p. 229].

Así, pues, en un contexto en el que predominaba el narrativismo, hubo también importantes voces que reclamaron una historiografía crítica y metódica. Esas voces fueron, sin duda, las precursoras de las siguientes generaciones de estudiosos del pasado —sobre todo de quienes integraron las denominadas generaciones del Novecientos y del Centenario—, las cuales plantearon nuevas y cruciales preguntas para el estudio de la historia peruana.

Bibliografía

ARÓSTEGUI, Julio (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

BASADRE, Jorge (1978). *Perú: problema y posibilidad*. Segunda edición. Lima: Banco Internacional del Perú.

— (1983). *Historia de la República del Perú. Tomo IV*. Lima: Editorial Universitaria.

COLMENARES, Germán (1987). *Las convenciones contra la cultura: ensayos sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

DAGER, Joseph (2000). *Una aproximación a la historiografía del siglo XIX: vida y obra de José Toribio Polo (1841-1918)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú - Banco Central de Reserva del Perú.

— (2009). *Historiografía y nación en el Perú del siglo XIX*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

GUERRA, Francois-Xavier (1989). «El olvidado siglo XIX». En Valentín Vázquez de Prada e Ignacio Olábarri (eds.), *Balance de la historiografía sobre Iberoamérica [1945-1988]: actas de las IV Conversaciones Internacionales de Historia* (pp. 593-631). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

GUNN, Simon (2011). *Historia y teoría cultural*. Valencia: Universitat de València.

LORENTE, Sebastián (2005). *Escritos fundacionales de historia peruana*. Compilación y estudio introductorio: Mark Thurner. Lima: UNMSM - Corporación Financiera de Desarrollo (COFIDE).

MENDIBURU, Manuel de (1874). *Diccionario histórico-biográfico del Perú. Tomo I*. Lima: Imprenta de J. Francisco Solis.

PAZ SOLDÁN, José Gregorio, Juan Antonio RIBEYRO, Francisco GARCÍA CALDERÓN y UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (1862-1904). *Anales de la Universidad Mayor de San Marcos*. 32 tomos. Lima.

PEASE, Franklin (1993). *Perú, hombre e historia: la república. Tomo III*. Lima: EDUBANCO.

POLO, José Toribio (1905). «Opinión docta». En Tomás Lama (ed.), *Compendio de la Historia de la Guerra de la Independencia* (pp. V-VII). Lima: Librería escolar e imprenta de E. Moreno.

REBAZA, Nicolás (1898). *Anales del departamento de La Libertad en la Guerra de la Independencia*. Trujillo.

VARILLAS MONTENEGRO, Alberto (1992). *La literatura peruana del siglo XIX: periodificación y caracterización*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

VÁSQUEZ, George L. (1996). «La historiografía latinoamericana del siglo XIX. El caso de tres historiadores ilustres: Andrés Bello, Diego Barros Arana y Bartolomé Mitre». *Histórica*, 20(1), 131-153.

ESTUDIOS VISUALES VERSUS HISTORIA DEL ARTE: LA ALTERNATIVA INTERDISCIPLINARIA

Eva Natalia Fernández
Universidad Autónoma de Querétaro, México

> Las ciencias humanas tratan del hombre, pero este es no solamente un ser psíquico y cultural, sino también un ser biológico, y las ciencias humanas están de cierta manera enraizadas en las ciencias biológicas, las cuales están enraizadas en las ciencias físicas, ninguna de ellas, evidentemente, reductibles la una a la otra.
>
> EDGAR MORIN

> La producción de un discurso de cultura visual conlleva la destrucción del arte tal y como lo hemos conocido. No hay forma de que ese discurso sobre el arte tenga una experiencia separada, ni como una práctica, ni como un fenómeno, ni como una experiencia, ni como una disciplina.
>
> SUSAN BUCK-MORSS

Introducción

Los cambios que se suscitan al interior de muchas disciplinas, incluso al interior de muchos departamentos o asignaturas, no vienen dados sin partir de un quiebre, de una fractura. Si se apela a Thomas Kuhn y a su libro sobre *La estructura de las revoluciones científicas*, se puede ejemplificar una crisis como el tambalear de un paradigma, como una suerte de reconfiguración de ideas, de sentido, de la cultura que lo permea (Kuhn, [1962] 2004). Edgar Morin dice que los paradigmas rigen un espíritu, establecen ciertos conceptos, tienden hilos ocultos y relaciones lógicas (2010) Adicionalmente, enfatiza lo siguiente:

> En efecto, el reino del Paradigma del Orden por exclusión del desorden (que expresaba la concepción determinista-mecanicista del Universo) se ha fisurado en muchos lugares. En diferentes áreas, la noción de orden y la noción de desorden demandan, cada vez más apremiadamente, a pesar de las dificultades lógicas que ello plantea, a ser concebidas de forma complementaria y no más solamente antagonista... [Morin, 2010, p. 14].

Entonces, se puede afirmar que una crisis constituye una posibilidad de revisión y de gestión de cambios. Las humanidades, entendidas como ese montón de disciplinas que tendrían como objeto la cultura humana, hoy en día están en jaque.

Y lo están porque se han insertado en la lógica de la hiperespecialización; se han encerrado cada vez más en sus campos sin interpelar, justamente, a la cultura hu-

mana. Las universidades contemporáneas, en algunos casos, mantienen cuerpos docentes, planes de estudio y temas de investigación que no reflejan la complejidad de la realidad. Tampoco atienden las necesidades de las sociedades que en algunos países pagan, paradójicamente, con sus impuestos las investigaciones de estos docentes y profesores.

En este ensayo se intentarán describir algunos aspectos de (1) la historia del arte y (2) los estudios visuales, estableciendo algunas diferencias que podrían sugerir que la historia del arte se ha quedado rezagada debido a su encasillamiento disciplinario, mientras que los estudios visuales expanden su campo, traspasan los límites, convirtiéndose en estudios de carácter interdisciplinar. En un tercer apartado concluyente, se sostiene que la interdisciplinariedad es una salida fehaciente a la crisis que atraviesan algunos departamentos en las universidades en la actualidad, dado que permite el trabajo de una comunidad académica que busca incidir en la realidad compleja.

1. **La historia del arte**

Un caso clave de extenuación disciplinar lo constituye la historia del arte, departamento o disciplina donde las dificultades se presentan con fuerza dada la excentricidad de algunos discursos o la vigencia innecesaria de ciertos cánones o categorías axiológicas que, de manera agobiante, repiten disertaciones gastadas.

Como lo resume Anna Maria Guasch en un artículo titulado *Los estudios visuales: un estado de la cuestión*, habrían aparecido diversos discursos relacionados con la apropiación, con la muerte del arte o del autor, y con la cuestión de la representación que fungieron como activos eficaces para cuestionar los valores ligados a este campo (2003). Como consecuencia, si se revisan los métodos y los lenguajes propios de la historia del arte, estos parecen, en muchos casos, ser muy limitados o estar anclados en presupuestos que han perdido vigencia frente a otros abordajes. Por ejemplo, a mediados del siglo XX se puso de relieve, para algunos teóricos del arte, la insuficiencia o la imposibilidad de seguir trabajando bajo un esquema de interpretación. La herencia metodológica de Erwin Panofsky (1950 aproximadamente) —defensor del método iconográfico: la decodificación hermenéutica del significado y de los símbolos de las obras de arte— quedó muy atrás para las mentes perspicaces e inquietas de algunos historiadores aburridos de la asfixia disciplinaria. Si se piensa en los puentes que se debe trazar entre las disciplinas y la realidad social y cultural, se podría asegurar que la interpretación de una obra, la subjetivación de los artistas o el valor que tienen ciertas obras en el mundo no interpelan como hace setenta años.

Otro punto de disidencia con respecto a la historia del arte es su carácter lineal. Circunscribir las obras, los artistas y los estilos a recortes de la historia establecidos arbitrariamente por críticos o pensadores sugiere un desacoplamiento importante con la realidad, la cual posee matices y disonancias. Sería interesante abordar o estudiar una obra sin la necesidad de remitirla estrictamente a su contexto de producción.

Julie Thompson Klein, en su libro *Humanities: Culture and Interdisciplinarity*, esboza un interesante diálogo entre tres conceptos —humanidades, cultura e interdisciplinariedad— que se encuentran conectados entre sí y que son imprescindibles

para entender el proceso que ha tenido la interdisciplinariedad a lo largo de los siglos XX y XXI. Esta autora sostiene que los estudios interdisciplinarios asumen formas diferentes según el ámbito en el que se apliquen. Klein revisa el caso puntual de la historia del arte y describe la forma en que la propia disciplina necesitó expandir su campo, generando fronteras muy abiertas al diálogo con otras disciplinas (Klein, 2005).

Al parecer, la historia del arte perdió su franquicia exclusiva de las imágenes visuales. Cabe mencionar que el punto de quiebre más importante radica allí: repensar la imagen, una imagen que cobra sentido desde otras disciplinas, una imagen que no es solo una obra plástica, una imagen fugaz, etérea, como la virtual. Estudiar las imágenes se convierte entonces en una tarea compartida, no exclusiva de la historia del arte. Así, la imagen debe ser concebida fuera de la linealidad y como elemento móvil y dinámico. Sería necesario, también, pensar en paralelo una *historia de las imágenes*.

Afirma Klein, a propósito de los docentes y académicos, que habría cierta hostilidad por parte de algunos frente al intento de que sus saberes confluyan para abordar, o intentar acercarse, a ciertos temas que exceden las capacidades solventes y explicativas de las disciplinas en solitario. Tal es el caso de muchos historiadores y críticos de arte que siguen defendiendo el carácter aurático o sacro de las obras que ponen su trabajo al servicio de intereses elitistas —con intención o sin ella—, lo cual se presenta claramente en las galerías de arte o los museos.

Son varios los teóricos que encuentran agotados los modelos y que, como la filósofa portuguesa Olga Pombo (2003), exhortan a revisar el modelo analítico para construir conocimiento —dividir las partes para su estudio— que ha regido la forma de hacer ciencia. Allí se encontraría el punto de quiebre para reacomodar un modelo que en la actualidad estaría rebasado. Parece pertinente pensar el cambio de una cultura disciplinaria a una interdisciplinaria poniendo el énfasis en el desplazamiento de lo infinito a lo limitado en un momento en el que la generación de conocimiento parece ser ilimitada y, en algunos casos, un tanto vacía.

Asimismo, dada esa naturaleza cambiante del conocimiento —cuestión que interpela a considerar nuestro propio trabajo académico— es importante discernir entre las investigaciones que pretenden incidir en la sociedad y aquellas que siguen girando en torno a esencialismos o a inmutabilidades que, bajo ningún concepto, tienden un puente con los grupos sociales. La historia del arte podría caber sin problemas en esta última descripción. Desde ya hace varios años, teóricos del arte, estetas e historiadores no podrían objetar que la disciplina generó un marco limitado, lleno de compartimentaciones y especializaciones por demás dogmáticas. A partir de los años sesenta aproximadamente, la historia del arte ha necesitado incluir en su oferta curricular temas, campos y corrientes de producción artística y de conocimiento ampliamente divergentes con respecto a los de sus orígenes. Debió expandir su campo, no solo generando fronteras más abiertas al diálogo con otras disciplinas, sino reconsiderando la pertinencia de su propio campo.

Cuando se hace una revisión de las asignaturas propuestas para una licenciatura o un grado en historia del arte, se hace evidente —de acuerdo con cada país o Estado— la inclusión o la omisión de algunas materias que versan en torno a la imagen, a la cultura visual, a la crítica, a los estudios de género, etcétera. Aquí se halla un elemento clave de la necesidad disciplinaria de traspasar las fronteras. En

algunas universidades estadounidenses se amplió la relación de la historia del arte con la crítica, la filosofía estética, los mercados, las exposiciones y la museología. Es posible mencionar algunos lugares como Irvine, Rochester, Chicago, Wisconsin (Mitchell, 2003, p. 21). Se usaron ideas del marxismo, del psicoanálisis, las relaciones de poder de la teoría política, las instituciones de la sociología y las estructuras de la antropología. Allí se encontrarían algunos casos donde la historia del arte traspasó sus límites y se atrevió a coquetear con otros campos.

Hasta aquí se han mencionado algunos puntos en los que la historia del arte parece quedar rezagada, donde se exceden sus posibilidades. Entre ellos es posible mencionar los temas, campos y producción de conocimiento; los lenguajes y los métodos que ha utilizado hasta el momento; la linealidad histórica en la que se concibe la disciplina; la rigidez de su modelo; y, dado el estado del arte contemporáneo, la necesidad de abrirse al diálogo con otras disciplinas que pueden utilizar a la imagen como objeto de estudio.

2. **Los estudios visuales**

¿Cuál es la coyuntura o la necesidad de la incorporación de los estudios visuales al escenario académico?

Los teóricos de los *estudios visuales*, desde hace más de una década, aproximadamente, han ido perfilando un camino que abriría un universo de reflexiones y de pensamientos en torno al rol de la imagen en la actualidad y a la impronta interdisciplinar que esta posee.

Anna Maria Guasch, docente de la Universidad de Barcelona, expresa que lo que ha tenido lugar es un intercambio en los conceptos de estudio: la historia se sustituye por la cultura y el arte por el término visual. Refiriéndose a Mitchell, ella explica como un giro en la imagen transformaría la historia del arte y la convertiría en una historia de las imágenes; como afirma la autora, «poniendo énfasis en el lado social de lo visual...» (Guasch, 2003, p. 10).

Otros pensadores —como Mieke Bal (2006) o Keith Moxey (2003)— despliegan y amplían estas definiciones para construir epistemológicamente el corpus de conceptos que describirían este actual campo del conocimiento: la cultura visual. Por la cualidad multifacética de su objeto de estudio, este campo resulta controversial (incluso para quienes teorizan sobre él). Cabe destacar que ha generado gran polémica en el ámbito académico y su validez es ampliamente cuestionada.

Reconocer las diferencias o las similitudes entre los estudios visuales y la historia del arte es un tema ya muy bien trabajado entre los estudiosos de este campo. Por ello, es importante mencionar que la cultura visual plantea un abanico amplísimo y rico para la comprensión del devenir del arte y de la cultura en nuestros tiempos.

José Luis Brea fue uno de los historiadores del arte españoles más fructífero en este nuevo campo visual. Él afirma en uno de sus artículos que:

> [...] [l]a sustitución de un programa universalista de historia del arte por una multiplicidad dispersa de «historias de las imágenes», y el consecuente reconocimiento de la apertura de un campo disciplinar de objetos de estudio —de experiencia— enormemente vasto y adecuadamente descriptible en términos de «cultura visual», del que las

> producciones «artísticas» apenas constituirían una pequeña parte, constituye sin duda un acontecimiento crucial para el total de las prácticas que producen visualidad —y las «disciplinas» que se ocupan de su estudio [Brea, 2003, p. 5].

Brea resume el vasto campo de la cultura visual a través del surgimiento de un paradigma que ocasionaría un giro substancial, en donde el «logocentrismo» se reemplazaría por un «imagocentrismo». De esta forma, la noción de concepto o conocimiento —refiriéndonos a algunas de las muchas interpretaciones que pudiera tener el término *logos*— se cambiaría por la noción de imagen. Lo interesante de este cambio es que, al otorgar el lugar de centro a la imagen, se universaliza el concepto a tal punto que —como bien explica Brea en su artículo «Estética, historia del arte, estudios visuales»— ocasiona la conjunción de muchas disciplinas con el fin de entender y profundizar en los fenómenos culturales —ya no solo artísticos— que se suscitan en la historia.

Esta irrupción —no intencional, sino casual— a la que nos enfrentan los estudios visuales remite a ciencias como la antropología, la sociología, la filosofía, entre muchas otras. Ello replantearía la preparación de una planta docente. Los teóricos que se desempeñen en este campo requerirían una formación más vasta, interdisciplinaria y de inacabable revisión, que concede también al especialista un marco cultural enorme.

Retomando algunos puntos de este trabajo, quisiera hacer hincapié en la discusión sobre un nuevo paradigma (el «imagocentrismo») como regente del acontecer de la cultura. La imagen se transforma en un universo de significación, convirtiéndose en un fenómeno interdisciplinario dentro del ámbito de *los discursos horizontales, las perspectivas globales y la democratización de la cultura* (Guasch, 2003, p. 12). Se vuelve imprescindible la formación fehaciente de especialistas y docentes de la cultura visual en el contexto contemporáneo, atendiendo a la pretensión de otorgarle a la visualidad el lugar que debe ocupar en el ámbito académico y docente de comienzos del siglo XXI.

Como se ha explicado en muchos textos de especialistas —como Moxey (2003), Guasch (2003) o Bal (2004, 2006)—, la representación lineal y (con un giro) la mirada hacia el pasado de la historia del arte no alcanza a cubrir la diversidad de temas, abordajes y contenidos que se plantean actualmente. El tipo de categorías sobre las que se cimentan los conceptos, las posturas conservadoras y el lugar que el mercado y la museografía tienen ganado y asido en el mundo del arte son temas de discusión profunda para quienes buscan la revisión de los acontecimientos.

La atención que debe ponerse en la formación de alumnos y docentes preparados para las exigencias que el campo de la cultura visual propone es claramente el intersticio por el cual dirigir la mirada hacia la resistencia a que los estudios visuales sean aceptados en el ámbito académico como un campo respetado de reflexión, crítica, análisis y, sobre todo, interdisciplinariedad.

Conclusiones

Los límites entre los trabajos disciplinarios y los interdisciplinarios pueden romperse. Cada vez son más las universidades que encuentran desfasados u obsoletos sus modelos —los cuales en algún momento fueron inamovibles— y que reclaman

un reacomodo en su constitución estructural o temática. Esto se hace evidente a partir de la revisión de categorías, objeto de estudio, métodos, programas y contenidos que reivindican la apuesta contemporánea de pensar la cultura desde la visualidad. Este trabajo supone perseverancia y un posicionamiento efectivo que abriría una brecha a ese universo tan bien instituido de las ya mencionadas humanidades.

Dicho esfuerzo estriba en ese giro interdisciplinario que, como todo cambio, tiene ventajas y desventajas. Como se ha señalado desde el principio de este trabajo, los discursos se encuentran gastados, faltos de vigencia, desapegados de la realidad social y cultural. En efecto, ese desacoplamiento se confirma a partir de la reestructuración de muchos de los planes de estudio de las universidades contemporáneas.

Parafraseando a Bal, la cultura contemporánea ha asumido formas híbridas. Estos posicionamientos, a la luz de la rigidez de la disciplina que nos ocupa —la historia del arte—, pierden presencia y ello nos exhorta a transitar por un camino de transformación. Ahora bien, si se piensa en los estudios visuales, inmediatamente se difuminan las fronteras y aparecen imágenes locales, imágenes internacionales, cine, imágenes-texto, imágenes virtuales, performances, piezas de arqueología, tatuajes... la lista se hace infinita. El universo de estudio de este campo no segmenta, sino que expande la posibilidad de construir conocimiento sin quedar anclado en proyectos ideológicos que se encuentran en declive. Es crucial y urgente el diálogo que se trenza entre los académicos de este campo del conocimiento y la realidad.

Si se realiza un recuento de los puntos en los que la historia del arte —como una disciplina que ha legitimado a lo largo de la historia cierto tipo de arte y otro no— se ubica en las humanidades como puente para afianzar ciertas relaciones de poder y de hegemonía cultural, queda resuelto el tema: el mundo de los estudios visuales es un campo fértil para la resistencia y la oposición. La disciplina que tendría sus presupuestos, metodologías y cánones con un soporte medular —muy marcado— en el Occidente europeo no permite un posicionamiento académico local. Entonces, el giro interdisciplinar en los departamentos de historia del arte se convierte en un espacio proyectivo y crucial para el despertar de la academia.

Bibliografía

BAL, Mieke (2004). «El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales». *Estudios Visuales, 2: La polémica sobre el objeto de los estudios visuales*, 11-49. Recuperado de <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num2/bal.pdf>.

— (2006). «Conceptos viajeros en las humanidades». *Estudios Visuales, 3: Estética, historia del arte, estudios visuales*, 28-77. Recuperado de <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num3/bal_concepts.pdf>.

BREA, José Luis (2003). «Estudios visuales». Nota del editor. *Estudios Visuales, 1: Los estudios visuales en el siglo 21*, 5-7. Recuperado de <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/edito.pdf>.

— (2006). «Estética, historia del arte, estudios visuales». *Estudios Visuales, 3: Estética, historia del arte, estudios visuales*, 8-25. Recuperado de <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num3/brea_estetica.pdf>.

FOLLARI, Roberto (2013). «Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites». *Interdisciplina*, 1(1), 111-130.

GUASCH, Anna Maria (2003). «Un estado de la cuestión». *Estudios Visuales, 1: Los estudios visuales en el siglo 21*, 8-16. Recuperado de <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/guasch.pdf>.

KLEIN, Julie Thompson (2005). *Humanities, Culture and Interdisciplinarity*. Albany: SUNY Press.

KUHN, Thomas ([1962] 2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción de Carlos Solís Santos. Ciudad de México: FCE.

MITCHELL, William John Thomas (2003). «Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual». *Estudios Visuales, 1: Los estudios visuales en el siglo 21*, 17-40. Recuperado de <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/mitchell.pdf>.

MORIN, Edgar (2010). «Sobre la interdisciplinariedad». *ICESI*, 62, 9-15. Recuperado de <https://icesi.edu.co/revistas/index.php/publicaciones_icesi/article/view/643/643>.

MOXEY, Keith (2003). «Nostalgia de lo real. La problemática relación de la historia del arte con los estudios visuales». *Estudios Visuales, 1: Los estudios visuales en el siglo 21*, 41-59. Recuperado de <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/moxey.pdf>.

POMBO, Olga (2013). «Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión». *Interdisciplina*, 1(1), 21-49.

LA IMPORTANCIA DE LAS HUMANIDADES EN LA FORMACIÓN DE UN CIENTÍFICO

Alberto Gago
Pontificia Universidad Católica del Perú

1. **Introducción**

El 7 de mayo de 1959, en la Senate House de la universidad de Cambridge, un físico-químico y novelista, Charles Percy Snow, dio una conferencia titulada «Las dos culturas» (Snow, 2012). El término dos culturas lo usó para referirse a dos comunidades académicas, una la de los humanistas —se refería principalmente a los literatos— y la otra la de los científicos. Durante su conferencia, Snow enfatizó la nula comunicación y los varios prejuicios que había entre estos dos grupos de académicos. La razón que propuso para explicar esta divergencia era el alto grado de especialización que habían alcanzado las ciencias. Una de ellas era la física, conocida como filosofía natural hasta mediados del siglo XIX, la cual alcanzó un notable desarrollo durante el siglo XX, marcado por el advenimiento de teorías como la relatividad especial y general (Einstein, 2017) y la mecánica cuántica (Haroche y Raimond, 2006), dos de las más grandes conquistas del intelecto.

C.P. Snow concluyó que era un desperdicio que dos comunidades de esa talla intelectual se encuentren en compartimentos estancos. La comunicación recíproca debía fomentarse, es decir, tanto los científicos debían aprender de los humanistas como estos de los científicos.

En este artículo vamos a comentar los beneficios que se siguen tanto de que las humanidades sean parte de la formación de un científico como viceversa. Dentro de este marco de discusión, es importante tener en cuenta que la formación de un científico requiere de un alto grado de especialización. Por ejemplo, la física se subdivide en una serie de áreas como: la óptica cuántica, la ciencia de los materiales, las partículas elementales, entre otras. Dichas áreas casi pueden ser consideradas especialidades distintas. Sin embargo, a pesar de esta necesidad de especialización, no deben ser excluidos los cursos de humanidades, debido a que juegan un rol indispensable en el proceso de formación de un científico.

2. **¿Por qué las humanidades son relevantes en la formación de un científico?**

Ilustramos esta respuesta por medio de dos ejemplos que muestran cómo temas vinculados a las humanidades —en particular a la filosofía— son parte esencial en debates que involucran a dos de las más importantes teorías de la física. Por lo

tanto, antes de detallarlos, primero debemos introducir las características que debe cumplir una teoría en esta área del conocimiento. Una teoría en física se expresa a través de entes abstractos escritos en lenguaje matemático que obedecen ciertas reglas. Esta, para que sea válida, debe ser capaz de explicar las observaciones experimentales del fenómeno de la naturaleza que se busca entender. Richard Feynman, premio nobel de física en 1965, tiene una frase tremendamente contundente para expresar la conexión que debe existir entre la teoría y el experimento: «No importa cuán hermosa sea tu teoría, no importa lo inteligente que seas. Si no está de acuerdo con el experimento, está mal» (Pomeroy , 2012). El primer ejemplo que vamos a considerar involucra a la teoría de la mecánica cuántica. Esta es una teoría que nos describe el mundo microscópico de las partículas. En contraste con la mecánica clásica, la cuántica nos dice que no es posible conocer de manera determinista las posiciones y velocidades de las partículas, sino solamente la probabilidad de que estas estén en una posición o tengan una velocidad específicas. El ente abstracto a través del cual se obtienen estas probabilidades es la llamada función de onda (Moyer, 2013). En torno a esta existen preguntas donde la filosofía se entremezcla con la física, tales como: ¿es la función de onda la descripción última de la realidad? O, ¿más bien lo son las partículas puntuales representadas por esta? Steven Weinberg, premio nobel de física en 1979, apoya la idea de que la función de onda es la que finalmente representa la *realidad* (Stenger, Lindsay y Boghossian, 2015). David Tong, físico teórico de Cambridge, va más allá y dice lo siguiente: «*las partículas son solo una ilusión y lo que existe realmente son los campos*» (Stenger, Lindsay y Boghossian, 2015). Los campos se pueden visualizar como fluidos continuos que extienden su influencia a través de todo el universo. De manera opuesta, Stephen Hawking propone una visión más bien *instrumentalista* de las teorías físicas y dice que no tiene sentido preguntarse si un modelo físico representa a la realidad o no, lo único que importa es si este está de acuerdo con las observaciones (Stenger, Lindsay y Boghossian, 2015). Todo lo descrito anteriormente nos lleva a lo siguiente: ¿no sería importante que un físico reciba dentro de su formación cursos de filosofía donde se discutan conceptos como *realismo* o *instrumentalismo*? La respuesta es un rotundo sí.

El siguiente ejemplo está relacionado con la teoría de cuerdas. Esta es una teoría que representa a las partículas no como objetos puntuales sino como cuerdas minúsculas vibrantes, siendo que los diferentes modos de vibración están asociados a diferentes tipos de partículas (Schwarz, 2017). La teoría de cuerdas es candidata a integrar dos teorías hasta hoy irreconciliables: la gravitación o relatividad general y la mecánica cuántica. Ahora bien, existe un intenso debate en la actualidad para establecer si la teoría de cuerdas puede ser considerada una teoría científica o no —en este debate, se discute también si la teoría de los multiversos puede ser considerada una teoría científica o no—. Sucede que esta teoría parece entrar en conflicto con el criterio de demarcación de Karl Popper, el cual nos permite diferenciar entre lo que es una ciencia y lo que no lo es (Popper, 1957). La razón de este conflicto es que la teoría de cuerdas no puede ser refutada debido a la gran libertad que tiene en la elección de los valores de sus parámetros y las diferentes versiones que esta tiene. Estas características le permiten adecuarse a cualquier observación que se le coloque como prueba. En el trasfondo de todo lo anterior está la imposibilidad de probar empíricamente la hipótesis fundamental sobre la cual la teoría de cuerdas se apoya. Esta es la representación de las partículas como cuerdas vibrantes. Como ya se mencionó,

este es un tema que se encuentra en fuerte debate, donde algunos físicos sostienen que no se debe eximir a una teoría de ser sometida al criterio de falsabilidad solo por su consistencia, sofisticación y elegancia matemática (Ellis y Silk, 2014). Aceptar esto último va contra el espíritu de la ciencia en sí mismo. Mientras tanto, otros dicen que, a pesar de la dificultad en probar la existencia de las cuerdas vibrantes, las consecuencias de estas podrían revelarse en nuestras observaciones sobre el universo. Por ello, descartar una teoría con estas características constituiría en sí mismo una actitud no científica (Carroll , 2014). Vemos pues que conceptos filosóficos como el de demarcación de Popper tienen un rol protagónico en un debate fundamental en la física contemporánea (Pigliucci, 2016). La pertinencia de la discusión de estos conceptos dentro de la formación de un físico o, más generalmente, de un científico se hace entonces evidente.

Vamos a señalar ahora otro aspecto, sin vinculación a algún ejemplo, que deja en claro el impacto positivo de las humanidades en la formación de un científico. Un objetivo primordial en la formación de este último es introducirlo, aun desde el pregrado, en la investigación. Pues el pensamiento crítico y científico es esencial para el desarrollo de la misma. Y es aquí donde la filosofía juega nuevamente un importante papel, ya que el ejercicio de cuestionarnos sobre conceptos como justicia, igualdad, ética —no relacionados directamente con la ciencia— coadyuva a formar nuestra capacidad para plantearnos cuestionamientos en el plano científico, funcionando también esto en sentido opuesto. No existe uno sin el otro. No es casualidad que muchos científicos reflejen en sus acciones reflexiones sobre su entorno, como fue el caso de Albert Einstein y su activismo contra el fascismo (Onion, 2013). Dado el contexto de la sociedad peruana, donde aún existe mucha desigualdad, injusticia, prejuicio o racismo, se hace necesario desarrollar el pensamiento crítico de manera transversal entre los estudiantes, sin importar su especialidad.

El último aspecto de las contribuciones que las humanidades ofrecen a las ciencias tiene que ver con la redacción de textos. Redactar un artículo científico es una tarea compleja, ya que exige que este esté lógicamente hilvanado, cada frase justificada y tenga un lenguaje preciso, de modo tal que todo sea perfectamente coherente. Sucede, no pocas veces, que la repercusión de excelentes resultados puede ser atenuada por una ineficiente comunicación de estos debido a una mala redacción del artículo. Es entonces muy necesario que los estudiantes de ciencias reciban, durante su formación, los instrumentos necesarios para poder desarrollar adecuadamente esta capacidad.

3. **¿Por qué el conocimiento científico es relevante en la formación de un humanista?**

El ritmo de desarrollo de la ciencia y la tecnología en el mundo actual es avasallador y no puede ser dejado de lado en la perspectiva presente y futura de cualquier país. En el Perú, a pesar de los esfuerzos en inversión en ciencia y tecnología en los últimos años, nuestro nivel de desarrollo es aún muy pobre. La razón de fondo por la que se da esta situación es el poco valor que la sociedad peruana le da al conocimiento. Esto trae como consecuencia que el desarrollo de la ciencia y la tecnología no sea tomado en cuenta dentro de nuestras prioridades. Esta mentali-

dad nos hunde en el atraso y debe ser modificada. Debemos incentivar a las próximas generaciones para que logren este cambio. Para ello, es necesario que los estudiantes estén informados sobre los diferentes avances científicos y tecnológicos que existen actualmente y, a la vez, comprendan lo relevante que es para el país contar con un desarrollo propio en ciencia y tecnología. Es decir, deben entender que este no es ajeno a nuestras necesidades. Poniéndolo en contexto, hay desafíos globales que debemos enfrentar, tales como el cambio climático. En particular, el Perú es uno de los países que será más afectado por el cambio climático (Parry y otros, 2007), siendo ya víctima de sus efectos (Naciones Unidas, 2014). Es, pues, muy relevante que los estudiantes, sin importar la especialidad, estén al tanto de lo que es el cambio climático desde el punto de vista científico y cuáles son sus predicciones y posibles consecuencias para el país y el mundo. Es importante notar que la prevención del cambio climático no solo va a requerir de las ciencias duras o la tecnología sino, por ejemplo, de antropólogos. Estos van a ser imprescindibles cuando se necesite desplazar poblaciones de zonas de riesgo de desastre o sensibilizarlas sobre el uso de nuevas tecnologías, como las energías renovables. Lo anterior nos muestra cómo el cambio climático es un problema multidimensional que requiere la aproximación desde distintas especialidades. Esto último sirve para reafirmar cuán vital es que estudiantes de todas las especialidades entiendan lo que significa el cambio climático. Esto les dará mejores herramientas para tomar decisiones acertadas en su eventual participación en la prevención del mismo. La relevancia de que los estudiantes estén al tanto del conocimiento científico y tecnológico va más allá del cambio climático, también involucra temas concernientes a fuentes de energías alternativas, genética, salud, nuevos materiales, etcétera. Adicionalmente, en el contexto de un curso de este tipo, sería muy útil también enseñarles a los estudiantes la manera en que son abordados los problemas desde el punto de vista de un científico. Es decir, transmitirles la puesta en acción del pensamiento científico. Formar estudiantes y ciudadanos que, además de recibir una educación científica, puedan desarrollar un pensamiento crítico y científico los va a dejar mejor preparados para tomar decisiones basadas en la evidencia y no en creencias sin fundamento. Esto va a definir no solo nuestro destino como país, sino el de la humanidad en sí mismo.

Bibliografía

CARROLL, Sean (2014). «Falsifiability». En *2014: What Scientific Idea Is Ready for Retirement?* Recuperado del sitio web *Edge*: <https://www.edge.org/response-detail/25322>.

EINSTEIN, Albert (1905*a*). «Ist die Trägheit eines Körpers von seinem Energieinhalt abhängig?» (Does the Inertia of a Body Depend upon its Energy Content?). *Annalen der Physik (ser. 4)*, 639-641.

— (1905*b*). «Zur Elektrodynamik bewegter Körper» (On the Electrodynamics of Moving Bodies). *Annalen der Physik (ser. 4)*, 891-921.

— (2017). *Relativity: The Special and General Theory*. Kansas: Digireads Publishing.

ELLIS, George y Joe SILK (2014). «Scientific method: Defend the integrity of physics». *Nature*, 516(7531) 321-323.

HAROCHE, Serge y Jean-Michel RAIMOND (2006). *Exploring the Quantum: Atoms, Cavities, and Photons*. Nueva York: Oxford University Press.

MOYER, Michael (2013). «What Is the Wave Function?». *Scientific American*, publicación del 19 de septiembre. Recuperado de <https://www.scientificamerican.com/video/what-is-the-wave-function-instant2013-09-19/>.
NACIONES UNIDAS (2014). «In Peru, Where Wvidence of Climate Change is Abundant, Hope for a Solution Is, too». *UN and Climate Change*, publicación del 28 de noviembre. Recuperado de <http://www.un.org/climatechange/blog/2014/11/peru-evidence-climate-change-abundant-hope-solution/>.
ONION, Rebecca (2013). «Einstein's 1941 Letter to Eleanor Roosevelt, Begging Asylum for Jewish Refugees». *Slate*, publicación del 13 de diciembre. Recuperado de <http://www.slate.com/blogs/the_vault/2013/12/13/albert_einstein_eleanor_roosevelt_1941_letter_asking_the_first_lady_to_help.html>.
PARRY, Martin y otros (2007). *Climate Change 2007: Impacts, Adaptations and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Nueva York: Cambridge University Press.
PIGLIUCCI, Massimo (2016). «Muss Science be Testable?». *Aeon*, publicación del 10 de agosto. Recuperado de <https://aeon.co/essays/the-string-theory-wars-show-us-how-science-needs-philosophy>.
POMEROY, Steven Ross (2012). «The Key to Science (and Life) Is Being Wrong». *Scientific American*, publicación del 13 de noviembre. Recuperado de <https://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/the-key-to-science-and-life-is-being-wrong/>.
POPPER, Karl (1957). «Philosophy of Science: A Personal Report». En Cecil Alec Mace (ed.), *British Philosophy in the Mid-century: A Cambridge Symposium* (pp. 155-191). Londres: George Allen and Unwin.
SCHWARZ, Patricia (2017). «So What is String Theory, Then?». *The Official String Theory Website*. Recuperado de <http://superstringtheory.com/basics/basic4.html>.
SNOW, Charles Percy (2012). *The Two Cultures*. Introducción de Stefan Collini. Nueva York: Cambridge University Press.
STENGER, Victor J., James A. LINDSAY y Peter BOGHOSSIAN (2015). «Physicists Are Philosophers, Too». *Scientific American*, publicación del 8 de mayo. Recuperado de <https://www.scientificamerican.com/article/physicists-are-philosophers-too/>.

LA LECTURA, LOS LIBROS Y LA LENGUA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Carlos Garatea G.
Pontificia Universidad Católica del Perú

Como punto de partida, debo admitir que el título evoca un mar de aspectos y problemas imposibles de desarrollar, con la profundidad y el rigor que merecen, en un breve texto. Apenas puedo esbozar una o dos ideas generales. Me queda, sin embargo, la confianza de que estas páginas despierten el interés del lector y sirvan para tomar conciencia de la trascendencia y de las relaciones existentes entre la lectura, los libros y la lengua en la formación universitaria, sobre todo, aunque no exclusivamente, en el ámbito de las humanidades. Confieso, por cierto, que cuando formulé el título solo consideré dos cosas: la primera, no quería mencionar la palabra «crisis» ni asociarla a «humanidades»; la segunda, que no me tomara mucho tiempo escribir el texto. Conseguí lo primero, pero no lo segundo.

¿Por qué omitir «crisis de las humanidades»? No para silenciar ni negar las evidencias de una situación real, evidente, que se expresa de maneras diversas, sino porque creo que debemos dar el paso que nos lleve más allá de su enunciación y que nos ayude a reconocer las dimensiones involucradas, a reflexionar sobre las causas y los efectos y, en particular, que nos permita actuar en concordancia con lo que esperamos de ellas y de lo que se quiere hacer con las humanidades en el ámbito de la formación universitaria y de la investigación académica. Lo que necesitamos es observar en el interior de «la crisis de las humanidades», preguntarnos acerca de lo que queremos decir con la expresión y, de ese modo, ganar la perspectiva necesaria para distinguir las magnitudes conceptuales y prácticas comprometidas, las que deben ser dejadas de lado y las que deben ser encaminadas, corregidas o sencillamente fortalecidas y promovidas. Hacia lo último apunté cuando introduje «formación universitaria» en el título. Tal vez sea la dimensión que mejor expresa que las humanidades tienen una dimensión pedagógica, sensible y dinámica, que enriquece la formación universitaria y que contribuye con el crecimiento y el desarrollo integral de la persona, una dimensión que aterriza en planes de estudios y se encarna en su actor principal: el profesor. Ambos son imprescindibles pero exigen consideraciones claramente distintas. Los planes de estudios no crean profesores ni aseguran de por sí —por más que lo digan y repitan— que se forma integralmente a los alumnos; los profesores que respondan a ese modelo no surgen de la nada ni con rapidez: requieren preparación académica sólida, tiempo para el estudio y la investigación, bibliotecas y, sin duda, un salario digno.

Por cierto, el término humanidades merece una evaluación, una puesta al día que acoja y valore el camino seguido por ellas desde la antigüedad. No se necesita erudición alguna, basta la curiosidad y el interés, para reconocer que no solo han

cambiado los contenidos y las disciplinas evocados por el término humanidades, sino que además, en paralelo, las expectativas y la valoración social de las disciplinas humanísticas y de lo que entendemos por humanidades han sufrido un cambio que es imposible negar y cuya muestra más notoria es que solo unos cuantos se acuerdan de ellas cuando se ocupan del diseño de las universidades; nadie las menciona cuando se piensa en el país que queremos construir; y, permítanme el giro, en la estimación de las actividades valoradas positivamente por la sociedad, las humanidades no están en los primeros puestos, sino que andan al final de la tabla, en la cola, y entre las opciones que mayores reparos despiertan cuando aparecen en los labios del joven que se interroga por su futuro profesional. Habría que preguntarse, entonces, si es posible revertir la situación; pero también habría que preguntarnos qué hacemos para remar a contracorriente. Si no hacemos nada y sencillamente nos atrincheramos en la «crisis de la humanidades» y la señalamos como responsable de todos nuestros males, escondiéndonos en la crítica, sin ofrecer una idea a cambio, sin que asumamos el lugar y la responsabilidad que nos toca, entonces estamos perdidos.

¿Y por qué este texto me ha tomado más tiempo del que pensé? Sencillamente porque encontré que, con lectura, libros y lengua, puse en relación tres aspectos diferentes del quehacer universitario, situados en el vértice de lo que entendemos por universidad, por investigación, por estudios superiores y, sin duda, por humanidades. Los tres —lectura, libros y lengua— son también hoy identificados con algún tipo de crisis, decaimiento, retroceso, banalidad, corrupción o sometimiento a presiones comerciales, ajenas a su sentido cultural e histórico; y, en cuanto son situados y calificados de ese modo, les acompaña cierta nostalgia respecto a un pasado en el que todo era mejor —mejores y más lecturas, mejores libros y mejor uso de la lengua y de la palabra—. Un humanista como Nebrija se expresó en términos idénticos, con igual pesimismo y con adjetivos similares, en el prólogo de su famosa gramática castellana de 1492. En ese libro, anticipándose al eminente descalabro general, que daría al traste con la lengua y con la Corona españolas, justificó su trabajo: una gramática que conservaría la lengua en su elegancia y pureza y pondría a los Reyes Católicos a buen recaudo. Porque «la lengua [es] compañera del imperio», afirma Nebrija. Las consecuencias de esta concepción que une e integra lengua y poder, y viceversa, son fácilmente reconocibles si se piensa en lo que sucedió en América, una vez impuesto el poder español, donde reinaban otras lenguas y culturas. Poco después de Nebrija, Cervantes, otro humanista emblemático, hizo enloquecer a Alonso Quijano de tanto leer novelas de caballería hasta convertirlo en Don Quijote, mientras que, a su lado, Sancho, el escudero, era depositario de una sabiduría transmitida de boca en boca, sin contacto con los libros ni con la escritura, pero útil en la vida diaria, en la solución de problemas inmediatos. Cervantes logró un equilibrio notable entre ambos; un balance entre los ideales, la cultura y la lectura, y lo sencillo, popular y práctico; un balance que hace de la novela un magnífico retrato de los dos extremos entre los que se bandea todavía hoy la discusión sobre las humanidades y la vida social. Ambos ejemplos son suficientes para encontrarse con dos valores opuestos. Por un lado, el del conocimiento y el de la teoría, y, por otro, el práctico e inmediato. Es bastante claro en Cervantes, aunque en algunos capítulos el autor se encarga de borrar las fronteras y de mostrar cuánto necesita uno del otro. Nebrija, en cambio, define un propósito político a partir de la delimitación gramatical de una lengua: la continuidad del poder imperial depende

del cuidado y la pureza de la lengua española. ¿Qué quiero decir? Quiero mostrar así que la discusión sobre el valor y la utilidad de los libros, la lectura y la lengua tiene un largo camino en el campo de las humanidades. Los libros, la lectura y la lengua han sido objeto de perspectivas y valores distintos y, por tanto, bien vale la pena atenderlos en la discusión sobre la actualidad y el sentido de las humanidades en la formación universitaria. En ocasiones, hoy, el equilibro cervantino parece quebrarse y triunfa Sancho; en otras, sobresale nítidamente Don Quijote y se ignora y posterga al escudero. Nada digo sobre las lenguas, cuya trascendencia como formas históricas y tradicionales que hacen posible la comunicación y pueden favorecer el consenso y la tolerancia es simplemente desdeñada y se prefiere torcer el sentido de las palabras para mentir, silenciar u obtener alguna prebenda. Pero no todo es asunto de equilibrio. Siempre hay más.

Francisco Rico ([2002] 2014) recuerda, por ejemplo, que la estirpe más ilustre del humanismo, la más rica en ideas (no en meras recetas), defendió que el fundamento de toda la cultura debía buscarse en las artes del lenguaje, profundamente asimiladas merced a la frecuentación, el comentario y la imitación de los grandes autores de Roma y de Grecia. La lengua y la literatura clásicas habían de ser la puerta de entrada a cualquier doctrina o quehacer dignos de estima; la corrección y la elegancia del estilo, según el buen uso de los viejos maestros de la latinidad, constituían un requisito ineludible de toda tarea intelectual; los *studia humanitatis* así concebidos lograrían alumbrar la nueva civilización (Rico, [2002] 2014, p. 17). Ciertamente que, llevados por ese impulso, el trato con los códices, la crítica textual, y, en particular, la filología avivaron en los humanistas la conciencia de la diversidad de los hombres y la singularidad de cada uno (Rico, [2002] 2014, p. 41). Al humanismo, en última instancia, le seguimos debiendo haber descubierto que nuestra dimensión es la historia, que el hombre vive en la historia, es decir, en la variación, en la pluralidad de entornos y percepciones (Rico, [2002] 2014, p. 44).

Pues bien, situados en el presente, hay que matizar el alcance del panorama que acabo de describir. Para empezar, no hay que ser un agudo observador para percatarse de que, aunque nunca se ha leído más que hoy, la lectura que, por lo general, favorecen las nuevas tecnologías, lejos de servir para desentrañar el sentido cabal de un escrito, se limita a la captación superficial y dispersa de algunos de sus contenidos, a menudo no los centrales o pertinentes, favoreciendo la aprensión de los fragmentos antes que de la totalidad, como ha señalado Antonio Narbona (2016, p. 135). La «descontextualización» que esto implica parece contradictoria con los procederes tradicionales de aprender leyendo, de la percepción de las obras como obras, en su totalidad y coherencia (Chartier, 2010); dando paso así a la desaparición del entorno en el que se inscriben los discursos y definen su sentido, su identidad y, en muchos casos, su originalidad. Apenas se aprecia y valora actualmente el fondo tradicional con el que conversa o discute un texto, una idea o una hipótesis. Todo parece urgido por la inmediatez. No hay tiempo para mirar atrás y apreciar la historia. Solo existe el mañana. En paralelo, un fenómeno iniciado en el siglo XIX cobró dimensiones arrolladoras en las últimas décadas: me refiero a la fragmentación de las prácticas de lectura que, hace más de un siglo, dio paso a la multiplicación de productos impresos dirigidos a los lectores «populares»: colecciones baratas, publicaciones por entregas, revistas ilustradas, literatura de estación, etcétera (Chartier, 2010). Sin embargo, en paralelo y en la misma época, se reivindicó una cultura —digamos—

más pura, menos contaminada por el mercado y —hay que decirlo—, en mucho casos, elitista y discriminadora, aunque el discurso dijera lo contrario. Un ejemplo extremo, pero ejemplo al fin y al cabo, que me sirve para ilustrar lo que quiero decir, es un pasaje del *Diccionario de peruanismos* de Juan de Arona, alias de Pedro Paz Soldán y Unanue, arequipeño, poeta, culto, europeísta, quien, al inicio de su definición de la palabra *cholo*, dice: «*cholo*: una de las muchas castas que infestan el Perú, es el resultado del cruzamiento entre el blanco y el indio». Y concluye: «El cholo aquí no es más que un individuo del pueblo, o de la sociedad, o de la política». Si un diccionario es un libro que refleja valores y representaciones sociales que se plasman en palabras, significados y usos colectivos, este ejemplo es un caso clarísimo de hasta dónde se puede llegar en nombre de la cultura, de la ciencia y del camino que debemos evitar en las humanidades, en la vida universitaria y en el país. Pero, al mismo tiempo, pone nuevamente sobre la mesa la necesidad de pensar acerca de aquello de lo que hablamos cuando hablamos de humanidades, especialmente en el Perú. No es por tanto un problema del libro ni de la lengua, sino de cómo nos acercamos al contenido, a lo que se dice, se crea y elabora lingüísticamente.

Un efecto poco explorado de la fragmentación del conocimiento y de la consiguiente especialización es la elaboración de un discurso oscuro, atomizado e impenetrable, que va de la mano de otra imposición ajena a las humanidades y al desarrollo del conocimiento, pero que ha calado profundamente en ellas: la necesidad de ser originales e innovar. Ambas palabras son difíciles de conciliar si consideramos el sentido de la investigación en ciencias humanas y resultan claramente distintas si las trasladamos al ámbito de las ciencias naturales. Lo que vale en un caso es distinto de lo que vale en el otro, aunque — en apariencia— las palabras para hablar de ellas sean las mismas. El mejor ejemplo es lo que se entiende (o se dice entender) por «calidad», como medida de valoración del trabajo académico en el campo de las ciencias naturales y de las ciencias humanas. Aunque la palabra sea una, ambos campos científicos tendrán consideraciones distintas para valorar los trabajos que proceden de uno u otro ámbito. Y, sin duda, su valoración será también distinta en los casos en que la palabra «calidad» aparece en boca de alguien que no pertenece al mundo de las ciencias humanas ni al de las ciencias naturales pero que, sin embargo, por azar o simple necesidad, usa la palabra. Algo parecido sucede cuando hablan de investigación quienes nunca han investigado. No es, por cierto, un problema menor. Está en la base de la tolerancia y el respeto a la diversidad académica. Su desconocimiento puede ocasionar actitudes intolerantes y promover el empobrecimiento de la vida académica que origina la homogeneización de quehaceres distintos. Y, de ese modo, casi de inmediato, se desvirtúa el sentido de las humanidades, aunque se hable de ellas.

Decía que son palabras peligrosas, porque la originalidad se confunde con descubrir —como se dice— nuevamente la pólvora. Se prefiere decir «mezcla inflamable compuesta generalmente de nitrato de potasio, azufre y carbón, que a cierto grado de calor se inflama desprendiendo bruscamente gran cantidad de gases», a decir pólvora otra vez. A más palabras, se cree que el resultado será mejor. Esa explosión de palabras y frases no favorece la comunicación ni contribuye con el sentido de lo que se pretende decir. No hay razón para no decir las cosas con claridad. Muchas veces se trata de discursos vacíos, aunque estén integrados de palabras conocidas y generales. Lo que quiero señalar con esta referencia al discurso oscuro

es la pérdida de contacto con los alumnos y la distancia que se impone con los lectores. Con esto no abogo a favor de la divulgación, ni pretendo pasar de contrabando la banalización del conocimiento, sino, más bien, subrayo la importancia de saber comunicar, de saber exponer las cosas con claridad y de asumir la sencillez y la naturalidad del estilo, como se decía entre los humanistas del siglo XVI, a manera de pauta para la formación universitaria. Hoy, por ejemplo, se presiona a los estudiantes para que opten por lecturas críticas, científicas, objetivas, por datos «cuantificables», y rehuyan lo que llaman subjetividad, impresionismo, vaguedades, que, en muchos casos, son interpretaciones o ideas personales. Aunque es fácil entender qué se pretende con esa presión, ella ha desembocado en un pantano de términos, terminologías, giros y sobregiros, definiciones y redefiniciones que no colaboran con la lectura ni con la comunicación, ni con la creatividad esperada en alguien que piensa por cuenta propia. Ya sé que toda disciplina requiere términos propios. Pero no hay que abusar. Cito dos ejemplos para ilustrar lo que intento afirmar. El primero lo citó Antonio Alatorre para mostrar hasta dónde puede torcerse una lengua y el daño que hace convertir la formación en un simple traspaso de recetas: «narrador y apreciador pueden coincidir en un mismo actante. En dicho caso, coincidirán también en un subactor homointradiegético o heterointradiegético. Si es homointra [¡así dice el autor para abreviar!], la homodiegeticidad será personal o temporal o espacial. Si el apreciador no coincide con el narrador, se tratará de un actante no narrador heteroextra —u homoextra— personal o temporal o espacial» (Alatorre, 1993, p. 14). El siguiente es sobre César Vallejo. En el tránsito de un verso que dice «y muere un sentimiento antiguo» a otro que empieza con «degenerado en seso», el autor de un artículo descubre: «el trance casi traumático de una estrofa, o parte de ella, a otra, el salto sobre el espacio imperturbable» (Smith, 2007, p. 110). Perturbado queda sin duda el lector ante tanta originalidad. Sin duda que por ese camino no se fomenta el ideal de conocimiento ni de universidad que queremos afirmar en torno a las humanidades; tampoco se avivan las vocaciones entre nuestros estudiantes que, si estuvieron atentos, terminan confundiendo argumentos con la terca repetición de terminologías huecas. Todo esto está causando más mal que bien, aunque, en simultáneo, reconozcamos avances indudables en las ciencias humanas.

Me parece que las pocas conclusiones que puedo señalar fueron anticipadas en las páginas anteriores. Hay que volver a lo de siempre: a los textos, a la lectura, a los entornos y a la opinión sensata, razonada y fundamentada de lo que se lee. Pero también a las dudas y las preguntas. Aunque ello sea obvio, no deja de ser serio y parece necesario recordarlo de vez en cuanto. En términos generales, creo que hay dos condiciones para reforzar la importancia de las humanidades en la vida universitaria: una, afirmar su papel en la formación de la persona y de la cultura; dos, hacer evidente su pertinencia en la sociedad en la que se vive. Y «pertinencia» no es lo ocasional, lo práctico y volátil, sino lo propio, lo que nos pertenece.

Bibliografía

ALATORRE, Antonio (1982). «Lingüística y literatura». *Mapocho*, 34(1993), 9-19.

ARONA, Juan de [Pedro Paz Soldán y Unánue] (1883). *Diccionario de peruanismos: ensayo filológico*. Lima: Imprenta de J. Francisco Solis.

CHARTIER, Roger (2010). «Aprender a leer, leer para aprender». *Nuevos Mundos, Mundos Nuevos*, 10, 1-25.
— (2014). «¿Qué es un libro? ¿Qué es leer? Una doble genealogía». *Anales*, 6, 127-140.
EJIDO, Aurora (2016). «La dignidad de las humanidades y Miguel de Cervantes». Discurso de investidura como Doctora Honoris Causa (Madrid, Universidad Carlos III). Recuperado de <https://www.uc3m.es/ss/Satellite/UC3MInstitucional/es/TextoMixta/1371223104944/Profesora_Aurora_Egido_Martinez>.
GARATEA, Carlos (2012). «Idas y vueltas de la filología». Lección Inaugural de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la PUCP (manuscrito).
— (2016). «¿Y las humanidades?». En Santiago Pedraglio (coord.), *Dosier: Aproximaciones a la educación superior universitaria*, *Perú 2016*. Lima: PUCP.
LARA, Luis Fernando (2016). *Por una ética de las lenguas y del hablar* (manuscrito).
NARBONA, Antonio (2016). «El arte de hablar y escribir correctamente». *Minervae Baetica*, 44, 133-146.
RICO, Francisco ([2002] 2014). *El sueño del humanismo: De Petrarca a Erasmo*. Barcelona: Crítica.
RIVERO, Augustin (2013). «¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad?». *Revista de Educación Superior*, 42(167), 81-100.
SMITH, Alan E. (2007). «La palabra genital de *Trilce XIII*, de César Vallejo». *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 43, 107-115.

¿SE TRATA DE UN CONFLICTO CON LAS HUMANIDADES O DE UN CONFLICTO CON LAS FORMAS DE ENSEÑAR DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS?

Eduardo Ísmodes
Pontificia Universidad Católica del Perú

Nací entre libros. Mi padre, dedicado la mayor parte de su vida a la sociología, fue formado inicialmente en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), donde estudió filosofía, derecho y educación. Él poseía una poblada biblioteca que llegó a tener alrededor de quince mil libros. Mi madre, pedagoga y socióloga, compartía con él la pasión por la lectura y la enseñanza.

Por esta razón, a pesar de ser ingeniero mecánico de profesión, es para mí evidente que las humanidades son fundamentales en la formación de todo individuo que quiera darle sentido a su vida y que pretenda liderar o dirigir a otras personas.

En particular, cuando se trata de los estudios terciarios —con arrogancia llamados también, estudios superiores—, la formación en humanidades es imprescindible, puesto que, de manera inevitable, los licenciados y graduados de los diversos estudios propios de la educación terciaria realizarán actividades en las que tendrán personas bajo su influencia. Y estas personas sufrirán o se beneficiarán de las decisiones que tomen los licenciados y graduados. Mundo terrible aquel que acabe siendo dirigido por hombres unidimensionales.

Y no se trata tan solo de darle sentido a la vida para el trabajo. Los estudios en humanidades también pueden ser fuente de goce y disfrute para los estudiantes, ya que a través de lecturas y discusiones se puede revivir y recrear ideas de antiguos y grandes pensadores. Se puede repasar la historia y entender el mundo actual, se puede comprender la forma de pensar de las personas y de las sociedades, se puede apreciar la importancia del ambiente, de su evolución y de su cuidado. Se puede vivir distintas vidas y, a través de las lecturas, ser héroe, villano, víctima o victimario.

Ciertamente, la formación en humanidades, con todas sus ventajas, no es suficiente antídoto para evitar que una persona de mala entraña o desquiciada de mente, a pesar de haber sido ilustrada y formada en las humanidades, cometa barbaridades y cause el sufrimiento de otros seres vivos. La historia abunda en ejemplos.

Al invitárseme a exponer algunas ideas sobre *El conflicto de las facultades* y luego de revisar las ideas propuestas por Kant, me quedó la imagen de que lo que se propone es delimitar las funciones de cada una de las cuatro facultades clásicas. Se trata también de reivindicar el papel de la facultad de humanidades o de filosofía como un espacio abierto para pensar, discutir y criticar sin ataduras. Un ambiente que contrasta con el de las otras tres facultades, las cuales eran una suerte de «facultades tecnológicas de la época» que debían formar a los estudiantes de acuerdo con principios y reglas indiscutibles e inamovibles. En la facultad de teología se formaba a los especialistas en los temas divinos; en la de derecho, en los temas propios de la vida

social; y en la de medicina, en los propios de la vida y de la salud del individuo. En cada una de estas tres facultades «superiores», los temas a enseñar eran inmutables, mientras que, en la supuestamente facultad «inferior», era propio de su razón de ser el discutir, criticar y recomponer de manera permanente las ideas. Queda claro el mensaje de que la facultad de humanidades es parte esencial de la universidad.

La situación en las universidades es muy distinta en estos días. Las universidades, de variadas formas, han ido evolucionando notablemente en los últimos doscientos años. A fines del siglo XVIII, el modelo de universidad que describe Kant y en el que intenta destacar el valor de la facultad de filosofía, era un modelo en plena decadencia en toda Europa.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología en plena Revolución industrial estaba originando la creación de nuevos espacios para la educación terciaria. Se estudiaba cosas prácticas y útiles en escuelas, institutos y asociaciones no reconocidas como universidades. En términos actuales, aunque suene espantoso, diríamos que las universidades no respondían a las necesidades del mercado.

El siglo XIX fue testigo de una fuerte reacción de las universidades y estas, para no desaparecer, acogieron nuevas especialidades. Así, se crearon carreras en Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería de Minas, Ingeniería Mecánica, Química, Física y Matemáticas.

Por ello, el conflicto actual es muy distinto al que describió Kant. En los tiempos de hoy presenciamos una nueva crisis en los sistemas universitarios. El tema de los recursos y la sostenibilidad de las universidades, como ocurrió en otras épocas muy antiguas, ha vuelto a ser un tema crucial, tanto para toda autoridad universitaria como para los profesores que dependen de los presupuestos institucionales. A ello se suman la masificación, la demanda de la población por el acceso de los jóvenes a una formación universitaria y la aparición de las tecnologías de información y comunicación.

Surge entonces la pregunta de fondo: ¿para qué sirve la universidad? Se trata de una cuestión respondida de diversas formas, en distintas épocas y que ahora vuelve a tomar importancia.

La respuesta más popular en las décadas pasadas, la cual se encuentra en miles de estatutos universitarios de todo el mundo, es aquella en la que se afirma que la universidad «forma personas líderes íntegras, investiga, genera conocimiento y realiza acciones de proyección o responsabilidad social». Esta respuesta, propuesta por las propias universidades, no coincide con lo que la sociedad de hoy desea.

Si en el Perú les preguntamos a los postulantes, a los padres de familia y a los futuros contratantes de egresados, estos, al unísono, van a decir que debe ser el espacio para formar profesionales. Asimismo, afirmarán que la licenciatura, los títulos o los grados son herramientas para conseguir un trabajo digno o para el ascenso social.

En esta situación, el Estado en el Perú no percibe a las universidades como aliadas en su labor. Son una carga si no forman a los expertos que el Estado cree que necesita y, por tanto, como sus recursos son escasos, se desentiende de ellas. Trata de gastar lo mínimo, pone todo freno posible al gasto y deja que el sector privado resuelva el problema de formación de profesionales.

La mayoría de universidades privadas, cuya razón de ser última es generar un lucro para sus dueños, depende de los aportes de los alumnos y de sus padres. En

consecuencia, dichas universidades se enfocan en atender los requerimientos del mercado. Es decir, tratan de formar profesionales que puedan conseguir trabajo y que, en reemplazo de un título nobiliario, gocen de un título profesional o de un grado académico.

Es más, siguiendo la lógica de la eficiencia, se trata de reducir cursos que se supone no contribuyen a la formación profesional. Por ello, no es de extrañar que los profesores de las humanidades se vean relegados y que cada vez menos alumnos quieran estudiar una especialidad que no les asegura un ingreso digno como egresado.

En las universidades, la demanda de formación de profesionales especializados en temas específicos y atractivos para el mercado de trabajo es sumamente poderosa. Así, nos encontramos en una situación en la que la expectativa de la sociedad en el Perú es que las universidades sean una suerte de fábricas de profesionales.

El principal conflicto de hoy no es, entonces, la pérdida de importancia de las humanidades, sino que hay una diferencia muy marcada entre lo que las autoridades y los profesores de las universidades públicas y de las privadas no lucrativas quieren que su institución realice, y lo que la sociedad desea de las universidades. Este conflicto influye sobre algunas autoridades y profesores, los cuales, como acto reflejo y dependiendo de su cota de poder, buscan arrinconar a las humanidades por considerarlas poco útiles para los fines inmediatos de sus instituciones.

La respuesta por parte de los profesores de humanidades no puede ser, como ha sido hasta hoy, reactiva o de sorda resistencia. Una lucha de posiciones y un pulseo por mantener ventajas y prerrogativas, me parece que será una lucha perdida. El espejo al cual mirar está en lo que ha ocurrido con las facultades de teología, hoy casi inexistentes en comparación con lo que fueron en el pasado.

La paradoja es que precisamente quienes tienen mejores capacidades para analizar situaciones como la que aquí se expone están en las áreas de las humanidades.

Menudo tema ofrece el conflicto para los filósofos, para los historiadores, para los sociólogos y otros especialistas de las humanidades. ¿Cómo es posible que la sociedad no se dé cuenta de que no tiene sentido formar personas con anteojeras? Se necesita que los profesionales puedan tener una visión amplia de la sociedad. Hoy en día, para tener éxito en la vida profesional, es preciso saber comunicarse, trabajar en equipo, tener una vocación por entender a los demás y llegar a acuerdos beneficiosos para todos. A los estudiantes les conviene y necesitan tener una vida con sentido y con valor para ellos mismos, para sus familias y para la sociedad.

Hans Wissema, autor del libro *Universidades de tercera generación*, ha estudiado la evolución de las universidades de corte occidental a lo largo del tiempo y propone que estamos en una nueva era. Según el autor, se trataría de una era en la que las universidades son centros fundamentales para la creación de conocimiento y que, por ello, pueden generar beneficios que permitan su subsistencia, su desarrollo y su independencia.

Esta nueva generación de universidades precisa de la participación y colaboración de las humanidades. Se necesita conectar a personas provenientes de diversas disciplinas que propongan y desarrollen soluciones beneficiosas para la sociedad. Personas que entiendan el funcionamiento de los sistemas, que sean capaces de comprender el todo, sus partes y sus relaciones. Para ello no bastan los conocimientos de una sola disciplina, sino que es necesaria la participación de múltiples saberes.

En esta situación, la innovación y el emprendimiento —dos temas nuevos que se han introducido en el mundo universitario y que causan escozor entre profesores de las humanidades— pueden venir al rescate de las humanidades.

Innovar es crear valor; valor en su sentido más amplio, no solo en el sentido monetario. Para innovar es muy conveniente entender los sistemas, el entorno, los subsistemas, el pasado, el presente y pensar en el futuro. Para innovar se recomienda trabajar de manera interdisciplinaria y saber enfocarse en los temas centrales. Se trata de descubrir la causa raíz de las necesidades y proponer cómo atenderlas. La necesidad más importante de la sociedad peruana es mejorar el nivel de desarrollo humano de toda la población y esa necesidad no se cubre con especialistas encerrados en sus particulares saberes. Para ello, la formación en las humanidades es vital y central. Mal se hace en considerarlas tema del pasado o de personas marginales al desarrollo del mundo.

Pero no podemos quedarnos en loas y alabanzas dirigidas a las humanidades. Al reflexionar sobre por qué se trata de reducir su presencia en los planes de estudio de las carreras profesionalizantes, no puedo menos que recordar mis épocas de estudiante en la PUCP, épocas en las que me matriculé siempre con gusto en los cursos de humanidades. Este gusto no era compartido por la mayoría de mis compañeros, quienes no tenían mucho interés por lo que consideraban una distracción innecesaria y una pérdida de tiempo para el cumplimiento de sus objetivos, los cuales pasaban por aprobar los cursos más difíciles de su carrera. Luego, como profesor, en ocasiones he visto que se envía profesores a las Facultades de Estudios Generales Ciencias y de Ciencias e Ingeniería como un castigo o como una forma de dar carga a profesores que no se quiere que enseñen en sus unidades de origen. El desafecto de los alumnos de la Facultad de Ciencias e Ingeniería en relación con los cursos de humanidades no ha variado mucho desde mis épocas de estudiante hasta el presente y con esto se realimenta la separación entre especialidades.

Cuando se encuentra situaciones conflictivas, para innovar se busca salir del marco de lo establecido y aceptado por el común de las personas y por ello surgen las siguientes preguntas:

— ¿La formación en humanidades tiene que darse a través de cursos regulares?

— ¿Se han hecho esfuerzos para que la formación en humanidades se realice de otras formas?

— ¿No pueden usarse los cursos técnicos ya existentes para introducir los temas importantes relacionados con la formación en humanidades? ¿Un curso no podría ser dictado al alimón con profesores de áreas científicas y tecnológicas y profesores de humanidades?

— ¿No pueden incorporarse a los planes de estudios actividades y trabajos grupales en los que concurran alumnos de humanidades y de otras disciplinas y en las que participen los profesores de humanidades?

En la disputa por mantener la existencia de cursos en los planes de estudio, se considera que los cursos son un tema clave y fundamental para la enseñanza y se olvida es que lo importante es el aprendizaje. Una hora en la que el profesor monologa y en la que no se despierta el interés de los alumnos, ni se facilita su participación, es una hora que pronto será olvidada por el alumno.

Unos pocos libros bien leídos y sobre los que se haya conversado con un especialista, ¿no son más provechosos que 42 horas en el semestre en las que el profesor se ha dedicado a dar las mal llamadas clases magistrales?

Los tiempos de crisis pueden ser bien aprovechados si los afectados los utilizan para reflexionar y para buscar soluciones. Bienvenida la crisis si su solución beneficia a las personas. Este debe ser un inicio para seguir explorando y probando cómo formar en las humanidades a los estudiantes de las carreras universitarias.

Termino llamando la atención sobre el fulgurante desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, las cuales brindan una importante cantidad de herramientas para conseguir el interés y el aprendizaje del alumno. ¿Por qué no enfocarnos en cómo utilizarlas?

En la búsqueda de soluciones, no podemos dejarles el trabajo a los profesores de humanidades. Se trata de un tema que nos compete, nos afecta a todos y me hace recordar al famoso poema de Brecht: «Ahora vienen por mí, pero es demasiado tarde». En la propia ingeniería, una pesadilla recurrente que tengo es la siguiente: ¿Y qué haremos cuando toda una serie de aparatejos tecnológicos con inteligencia artificial, con rostros humanos, con uso de la realidad virtual y con capacidad de caracterizar y clasificar a cada alumno mejor de lo que nosotros podemos hacerlo, nos reemplacen?

CONOCIMIENTO MATEMÁTICO Y CONOCIMIENTO FILOSÓFICO SEGÚN KANT

Antonio Pérez Valerga
Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú

Este artículo busca aclarar la diferencia que hay, según Kant, entre el conocimiento filosófico y el matemático. Existe, en efecto, el malentendido casi generalizado de que Kant promueve un pensamiento filosófico que, en cuanto al método, no sería sino una copia del pensamiento matemático y de sus procedimientos aplicables a las ciencias exactas, aunque esto no sea cierto.

Para mostrar esto, el presente texto se propone, en primer lugar, resumir la posición que desarrolla Kant en la *Crítica de la razón pura* (particularmente en el segundo «Prólogo» y en la «Doctrina trascendental del método») respecto a las matemáticas y se centra especialmente en las observaciones que allí hace Kant sobre la metodología de su enseñanza, en contraposición, justamente, con la enseñanza de la filosofía. Veremos así en qué sentido el método matemático de definiciones, axiomas y demostraciones no puede ser útil para la filosofía y solo permite obtener un procedimiento dogmático, es decir, exactamente lo contrario de lo que busca la crítica.

Además, en segundo lugar, veremos cómo en la *Lógica* (según Jäsche; L, AA 09: 11 ss.; las obras de Kant, a excepción de la *Crítica de la razón pura*, se citan siguiendo la numeración de la edición de la Academia) Kant desarrolla temas también presentes en la *Crítica de la razón pura*, particularmente la diferencia entre una sabiduría meramente escolar (*nach dem Schulbegriff*) o escolástica y otra mundana (una *Weltweisheit* o una sabiduría *nach dem Weltbegriff*). Estos temas nos permitirán comprender la filosofía como un sistema que no busca simplemente la perfección lógica, sino como un campo de conocimientos unificados y organizados alrededor de los fines últimos de la razón humana, es decir, acerca de lo que necesariamente interesa a todos. Kant, en efecto, encuentra que la filosofía resuelve un problema de orientación del hombre en el mundo, con lo cual resulta ser la pregunta antropológica —que incluye la pregunta metafísica (epistemológica), la moral y la religiosa— la que determina los más profundos alcances y fines de la filosofía y posibilita su papel verdaderamente sistematizador de todo conocimiento humano.

1. **La construcción de conceptos**

La matemática y su relación con la filosofía han sido uno de los intereses constantes de Kant, desde sus primeros escritos hasta sus últimos libros y artículos publicados después de las tres Críticas. Su principal preocupación parece haber sido el uso que puede hacer la filosofía del método matemático, pues desde un comienzo

niega Kant que la filosofía deba imitar el método matemático en la presentación de sus contenidos propiamente filosóficos, aunque valora mucho la aplicación de las teorías matemáticas en las ciencias naturales —llegando a afirmar en un texto tardío, *Principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza*, que en el estudio de la naturaleza solo encontraremos tanta ciencia en sentido estricto cuanta matemática haya en él (MAN, AA 04: 470.13-15)—.

En el Prólogo de la segunda edición de la *Crítica de la razón pura* (CRP, B XI),[1] Kant alaba al «admirable pueblo griego» por haber encontrado para la matemática el «camino seguro de la ciencia desde los primeros tiempos», luego de «andar a tientas» entre los egipcios. Kant añade que fue seguramente Tales quien «advirtió que no debía indagar lo que veía en la figura o en el mero concepto de ella [...], sino extraer [...] [sus propiedades] *a priori* por medio de lo que él mismo pensaba y exponía (por construcción) en conceptos» (CRP, B XII).

Es esta idea de la «exposición por construcción de conceptos» la que desarrolla Kant en la segunda parte de la *Crítica de la razón pura*, la «Doctrina trascendental del método», primero en el capítulo sobre «La disciplina de la razón pura», luego en el «Canon de la razón pura», para terminar en el tercer capítulo, llamado «Arquitectónica de la razón pura», aunque esta reflexión culmina recién en otro libro, en el parágrafo 59 de la tercera Crítica, como veremos brevemente más adelante.

En lo que se refiere específicamente a las características de las matemáticas, sin embargo, Kant desarrolla desde muy temprano un acercamiento que lo diferencia tanto de Platón —quien está interesado en la naturaleza de los objetos matemáticos, mientras que Kant se pregunta sobre todo por el tipo de conocimiento que podemos tener de ellos— como de los empiristas ingleses y de Leibniz. En efecto, los primeros consideran que la matemática depende solo de nuestras ideas y no son aplicables a los hechos sino utilitaria o pragmáticamente. Por su parte, Leibniz considera que la matemática es puramente analítica; Kant, en cambio, como es bien sabido, la considera sintética *a priori*.

Ahora bien, aunque Kant afirma que el conocimiento filosófico debe ser también sintético *a priori*, no deja de señalar importantes e insalvables diferencias entre su método y el de las matemáticas, a tal punto que terminan por tener una relación contradictoria a este respecto (para lo que sigue, véase la primera sección de «La disciplina de la razón pura», «La disciplina de la razón pura en su uso dogmático», CRP, A 712-738, B 740-766). Así, mientras la matemática comienza por definiciones y axiomas y luego procede a sus demostraciones, este método está vedado para la filosofía, en la cual las definiciones vienen, en el mejor de los casos, al final. La filosofía, en efecto, parte de definiciones oscuras de sus conceptos (por ejemplo, el concepto de tiempo o el de justicia) y busca aclararlos, mientras que las matemáticas tienen un punto de partida ideal y prácticamente inventan (es decir, construyen) sus objetos.

Además, las matemáticas estudian lo general en lo particular y, como dice Kant, razonan sobre los signos *in concreto*, de tal manera que —a partir de sus definiciones— construyen las figuras ante los ojos, por así decirlo. Como resultado de ello, frente a su evidencia es imposible el error; además, sus conclusiones valen univer-

1. En adelante, la *Crítica de la razón pura* (Kant, [1781/1787] 2011) se cita como CRP, indicando si se trata de la primera edición (A) o de la segunda edición (B) y el número de página.

salmente para toda otra figura del mismo tipo. La filosofía, al revés, estudia lo particular derivándolo de sus conceptos universales. En general, concluye Kant, los conceptos matemáticos son intuitivos, mientras que los filosóficos son discursivos. Esto origina dos tipos de certeza totalmente distintos: la certeza intuitiva, por un lado, y la certeza acroamática o discursiva, por el otro.

En la *Crítica de la razón pura*, todas estas diferencias se siguen, por primera vez, de la ya citada descripción de la geometría como un procedimiento racional a partir de la «construcción de conceptos», mientras que la filosofía resulta ser un procedimiento racional «a partir de conceptos». De esta manera, si damos, por ejemplo, una definición de triángulo como tres líneas rectas que se cruzan dos a dos, el filósofo poco puede hacer con ella, pues sería incapaz de encontrar ninguna nueva propiedad de los triángulos a partir de esa definición. El matemático, en cambio, empezará por extender la base AB del triángulo, para luego construir una paralela a ella que pase por el vértice opuesto C y, luego, conociendo que una línea recta es equivalente a 180 grados, observa que los dos ángulos A y B de la base, extrapolados a la paralela construida, más el ángulo C suman también 180 grados, demostrando así esta conclusión en una figura singular, pero, al mismo tiempo, válida para todo triángulo posible.

Vemos, pues, cómo el matemático construye una figura para encontrar en ella propiedades universales. Con este ejemplo, Kant reproduce lo que se sostiene en los *Elementos* de Euclides, en los que toda proposición consta de los siguientes pasos (véase Hintikka, 1992, especialmente pp. 28-29). En primer lugar, la enunciación; tomemos ahora, como ejemplo, la siguiente afirmación: «en todo triángulo dos de sus lados tomados juntos son mayores que el restante». A partir de aquí, el método de Euclides procede, en segundo lugar, a aplicar la enunciación a una figura particular, el triángulo ABC, por ejemplo. Esta es justamente la construcción o *ecthesis* (que podemos traducir como exposición en nuestros idiomas latinos o, en alemán, como dice Kant, como *Darstellung*). La *ecthesis* es siempre seguida por una construcción auxiliar, en la que se extienden las líneas ya construidas o se construyen círculos que las contienen, etcétera.

A esta construcción le sigue todavía la prueba propiamente dicha (*apodeixis*), que consiste en inferencias hechas a partir de los axiomas, de lo que se ha demostrado en las proposiciones anteriores y, además, de las propiedades de la figura construida, para regresar, finalmente, a la enunciación original como conclusión de todo el proceso. En nuestro ejemplo, se concluiría del siguiente modo: «Por consiguiente, en todo triángulo dos de sus lados tomados juntos, etcétera».

Este sentido propiamente geométrico de construcción es ampliado en la parte final de la *Crítica de la razón pura* (véase CRP, A 717, B 745; véase también CRP, A 719, B 747), donde Kant diferencia entre dos usos de la razón, de los que ya hemos hablado, uno intuitivo o matemático (por construcción de conceptos) y otro discursivo o filosófico (por conceptos):

> Todo nuestro conocimiento se refiere en definitiva a intuiciones posibles, pues solo a través de estas se nos dan objetos. Ahora bien, un concepto *a priori* [...], o bien contiene ya en sí una intuición pura, y entonces es susceptible de ser construido, o bien no contiene más que la síntesis de intuiciones posibles que no se dan *a priori*. En este último caso, se pueden formular juicios sintéticos *a priori* a través de él, pero solo discursivamente, por conceptos, nunca intuitivamente, por construcción del concepto [CRP, A 719-720, B 747-748].

Un poco más adelante, Kant relaciona estas diferencias con los fundamentos mismos de la filosofía trascendental, la cual, a diferencia de la lógica puramente formal, conoce y se refiere a los fenómenos: «en el fenómeno, que es donde se nos dan todos los objetos, hay dos elementos: la forma de la intuición (espacio y tiempo), que es cognoscible y determinable enteramente *a priori*, y la materia (lo físico) o contenido» (CRP, A 723, B 751). Ahora bien, sigue diciendo Kant, mientras que la matemática se ocupa solo de la forma *a priori*, la filosofía trascendental trata también de la materia y tiene entonces que relacionar las sensaciones que le han sido dadas a la unidad de apercepción en una experiencia posible (CRP, A 723 ss., B 751 ss.), como Kant ha explicado antes, en la Analítica de los Conceptos.

Subrayemos mientras tanto solamente que, como estamos viendo, para Kant, todo conocimiento (humano) depende de que tengamos un correlato sensible para nuestros conceptos, pues estos últimos no nos ofrecen, por sí solos, manera de confirmar su verdad (de modo distinto a lo que sucedería con un entendimiento intuitivo, que construiría sus objetos al pensarlos). Subrayemos también que, para referirse a toda exhibición o sensibilización de conceptos en la intuición, absolutamente necesarias para un conocimiento como el que nosotros podemos alcanzar, Kant utiliza en la *Crítica del juicio* el nombre genérico de hipotiposis.

De hecho, en el parágrafo 59 de la *Crítica del juicio* (KU, AA 05: 351.13 ss.) Kant diferencia entre varias clases de hipotiposis. En primer lugar, la intuición necesaria para darle realidad o para exhibir nuestros conceptos empíricos se realiza en los ejemplos, dice Kant. Para la sensibilización de los conceptos puros del entendimiento, en segundo lugar, están los esquemas, que son reglas *a priori* necesarias para la aplicación de los conceptos universales y abstractos, como son las categorías, a los casos singulares, dándoles así un sentido que no sea solamente formal. De las ideas de la razón, por último, no hay una intuición adecuada y su hipotiposis o exhibición es indirecta. Por consiguiente, es solamente analógica, lo que quiere decir que su «expresión no encierra propiamente el esquema para el concepto, sino un símbolo para la reflexión» (KU, AA 05: 352.26-28).

Frente a estos modos de intuición directa o indirecta, se encuentran la construcción matemática —que construye su objeto ostensivamente, como en la geometría— o la construcción llamada característica —a través de signos del álgebra— o, por último, y a diferencia de las construcciones anteriores, las palabras que utiliza el filósofo y que sirven a los conceptos según la ley de asociación de la imaginación —meras expresiones para conceptos, pues la filosofía procede, como ya habíamos dicho, discursivamente—. Mientras que la matemática se hace dueña de la naturaleza, por así decirlo, la filosofía posee solo conceptos discursivos que no puede hacer intuibles *a priori* ni, por tanto, confirmar su realidad (salvo con palabras).

2. **La doctrina trascendental del método**

Como consecuencia de todo esto, y volviendo a la *Crítica de la razón pura*, la filosofía necesita una especial disciplina respecto a sus demostraciones. Primero, debe reflexionar acerca del origen de sus principios, pues, en el caso de que sus principios vengan del entendimiento, necesitan una deducción; mientras que, si vienen de la razón, serán puramente dialécticos y regulativos. Segundo, las propo-

siciones trascendentales de la filosofía solo tienen una demostración posible, pues proceden por meros conceptos, mientras que el matemático y el físico, que parten de la intuición pura, pueden ordenar sus respuestas de diferentes maneras. Tercero, las demostraciones filosóficas no pueden proceder por el simple principio de no contradicción, no pueden ser solo apagógicas, sino que deben además ser ostensivas. Es decir, no les basta con demostrar una consecuencia falsa para refutar sus hipótesis, sino que deben recorrer todas las posibilidades para comprenderlas una a una de manera positiva (CRP, A 786-790, B 814-818).

Además, se sigue de estas distinciones que la filosofía, a diferencia de la matemática y de las ciencias naturales, tiene un interés fundamentalmente moral y no teórico o especulativo; es decir, utiliza la razón en cuanto está dirigida a la acción, lo que es su función principal. Ya desde la «Dialéctica trascendental» de la *Crítica de la razón pura* podemos saber, en efecto, que los tres objetos de la razón pura especulativa (la libertad, la inmortalidad y la existencia de Dios) no son objeto de conocimiento, sino que, como ya dijimos, limitan o regulan su uso. Ahora, en el «Canon de la razón pura», Kant precisa que la pregunta de la filosofía pura es propiamente moral: «*qué hay que hacer* si la voluntad es libre, si existe Dios y si hay un mundo futuro» (CRP, A 800, B 828). Lejos de tener una pregunta teórica, pues, la filosofía nos enfrenta con los intereses prácticos de la razón, que son tres: «*1) ¿Qué puedo saber? 2) ¿Qué debo hacer? 3) ¿Qué puedo esperar?*» (CRP, A 805, B 833). En la *Lógica*, Kant explica que la primera es una pregunta epistemológica; la segunda, moral; mientras que la tercera pertenece a la religión, añadiendo que todas se reúnen en una única pregunta antropológica: *¿Qué es el hombre?* (L, AA 09: 25.01-10). Las respuestas a estas preguntas no constituyen de ninguna manera un dogma demostrado, sino solo «un supuesto necesario para los fines más esenciales de la razón» (CRP, A 818, B 846).

Esto nos lleva a un último punto, del que ya habíamos hablado, el de los diferentes tipos de certeza. En el «Canon de la razón pura», Kant hace primero una distinción entre la convicción, que vale objetivamente para todos, y la mera persuasión, que vale solo para el sujeto que la enuncia. Pero la diferencia entre las dos es solamente externa, dice Kant, pues consideradas como fenómeno del psiquismo son idénticas en su tener-por-verdadero subjetivo (*das Fürwahrhalten*, dice Kant, utilizando aquí uno de los pocos neologismos que se encuentran en su obra y contra los que advierte explícitamente en los inicios de la *Crítica de la razón práctica*, donde, por otro lado, lo vuelve a usar).

Este *tener-por-verdadero* tiene los siguientes tres grados: puede ser una simple opinión, una creencia firme o un saber verdadero. Las diferencias se deben a la relación que tiene el *tener-por-verdadero* subjetivo con la convicción o validez objetiva. Kant los describe así:

> La opinión es un tener-por-verdadero con conciencia de que es insuficiente *tanto* subjetiva *como* objetivamente. Si solo es subjetivamente suficiente y es, a la vez, considerado como objetivamente insuficiente, se llama *creencia*. Finalmente, cuando el tener-por-verdadero es suficiente tanto subjetiva como objetivamente suficiente, recibe el nombre de *saber* [CRP, A 822, B 850, traducción ligeramente modificada; al respecto, véase también la *Lógica* y «Cómo orientarse en el pensar»].

Ahora bien, es claro que tanto las matemáticas como el conocimiento científico de la naturaleza tienen que ser saberes y nada menos que saberes. La filosofía, en cambio, no es ciertamente una simple opinión, aunque tampoco califica como saber verdadero. Pero si bien el *tener-por-verdadero* propiamente filosófico no es suficiente para hacer afirmaciones teóricas, sí puede ser una creencia, aunque no desde un punto de vista teórico, sino práctico. Y como no se refiere a fines opcionales, sino a los fines absolutamente necesarios para la razón, sus conocimientos no valen como una simple regla de habilidad, sino como reglas verdaderamente morales.

Las reglas de habilidad las llama Kant creencias pragmáticas. Por ejemplo,

> [...] [e]l médico tiene que hacer algo ante al enfermo en peligro, pero no conoce la enfermedad. Observa los síntomas y decide, a falta de mejores conocimientos, que se trata de tisis. Su creencia, incluso en su propio juicio, es meramente accidental, ya que otro podría tal vez efectuar una estimación más acertada [CRP, A 824, B 852].

Podemos llamar a esta decisión una apuesta, dice Kant, pues «la creencia pragmática tiene un grado que, de acuerdo a lo que está en juego, puede ser alto o bajo» (CRP, A 825, B 853, traducción ligeramente modificada; aunque, seguramente, no parece prudente hacerle saber al enfermo nada acerca de esta apuesta). En este caso, tenemos un juicio teórico que es análogo, aunque solamente análogo, a los juicios propiamente prácticos del filósofo en sentido estricto. Las creencias pragmáticas, en efecto, son creencias doctrinales —a las que pertenece incluso la creencia en Dios, cuando esta, como fundamento de una teleología natural, sirve de guía para la investigación de la naturaleza—. Llamarla creencia indica una modestia desde el punto de vista objetivo, aunque también expresa firmeza y confianza desde un punto de vista subjetivo. Pero, de todas maneras, la creencia doctrinal es todavía insegura, pues nos dice que la mantendremos solo mientras no tenemos mejores conocimientos (véase CRP, A 827-828, B 855-856).

Diferente es la creencia moral, que tiene tan poco que ver con una simple opinión que no es posible ningún conocimiento ulterior que pueda mejorar la certeza que tengo de ella, ni, mucho menos, contradecir esa certeza, pues ella está de tal manera atada a mis propios principios morales que nada la puede hacer vacilar, cito a Kant, «sin convertirme en algo aborrecible a mis propios ojos» (CRP, A 828, B 856). Como se apoya en fundamentos puramente subjetivos (en la firmeza del *Fürwahrhalten* o del tener-por-verdadero), no es una certeza lógica, sino simplemente moral, y sirve como guía al entendimiento común y no solo al filosófico (hasta tal punto está referida a aquello que interesa necesariamente a todo ser humano). Con ello, nos muestra inesperadamente que la naturaleza no ha actuado con parcialidad, reservando este conocimiento solo para algunos pocos filósofos, sino que ha sido pródiga con todos los seres humanos sin excepción.

Aquello que necesariamente interesa a todos lo llama Kant un concepto cósmico de filosofía. Dicho concepto se caracteriza porque busca una unidad sistemática de todo el conocimiento humano a partir de una idea; el resultado es una unidad arquitectónica. Se diferencia de un concepto escolar o escolástico de filosofía: este último busca esa misma unidad, pero solo según ciertos fines particulares y su resultado es una unidad solamente técnica. Mientras que la filosofía en sentido escolástico, en efecto, solo busca la sistematicidad o completitud técnica o lógica

(es decir: la variedad y orden de todos los conocimientos); en su concepto cósmico, la filosofía «es la ciencia de la relación de todos los conocimientos con los fines esenciales de la razón humana [...], y el filósofo es un legislador de esa misma razón, no un artífice de ella» (CRP, A 839, B 867), como sí lo son el científico conocedor de la naturaleza, el matemático o el lógico. Estos, sigue diciendo Kant, son...

> [...] meros artífices de la razón. En el ideal se encuentra el maestro que los une, que los utiliza como instrumentos para promover los fines de la razón humana. Solo a este maestro deberíamos dar el nombre de filósofo [CRP, A 839, B 867].

Ahora bien, este concepto cósmico de la filosofía y del filósofo es un ideal que no existe en ninguna parte, aunque tengamos que someternos a su legislación. Pero, como quiera que sea a este respecto, lo que interesa resaltar ahora es la consecuencia que saca Kant y la conclusión a la que ha querido llegar este texto: la filosofía no se puede enseñar, a diferencia de la matemática; es decir, «[n]unca puede aprenderse [...] (a no ser desde un punto de vista histórico) [...] la filosofía. Por lo que a la razón se refiere, se puede, a lo más, aprender a *filosofar*» (CRP, A 837, B 865).

Estas ideas finales de la *Crítica de la razón pura* me permiten terminar traduciendo algunas observaciones que Kant propone muchos años antes, en el plan de trabajo para sus cursos del semestre de invierno 1765-1766, pues se aplican muy bien a los objetivos de este libro sobre la universidad y las humanidades, especialmente a uno de sus temas, la diferencia entre la enseñanza de la filosofía y la de otras especialidades:

> [Para enseñar filosofía], la regla a seguir es entonces la siguiente: primero, madurar el entendimiento y acelerar su crecimiento, ejercitando al estudiante en juicios de experiencia y haciéndolo atender a lo que pueden enseñarle las sensaciones comparadas de sus sentidos. A partir de estos juicios o conceptos no se debe emprender ningún impulso osado hacia los conceptos más altos y remotos, sino llegar a través de los escalones naturales y allanados a los más bajos, que lo dirigen hacia adelante; todo ello, sin embargo, según aquellas capacidades intelectuales que el ejercicio previo ha debido producir en él necesariamente y no según aquellas que el maestro percibe o cree percibir y supone falsamente también en su oyente. En pocas palabras, uno no debe llevar al estudiante, sino conducirlo, si se quiere que en el futuro tenga la habilidad de andar por su propia cuenta; no se debe enseñar pensamientos, sino se debe enseñar a pensar [NEV, AA 02: 306.12-23].

Bibliografía

HINTIKKA, Jaakko (1992). «Kant on the Mathematical Method». En Carl Posy (ed.), *Kant's Philosophy of Mathematics* (pp. 21-42). Dordrecht: Kluwer.

KANT, Immanuel ([1765) 1912). «Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766» (NEV). En *Gesammelte Schriften II. Vorkritische Schriften II: 1757-1777* (pp. 303-314).

— ([1781/1787] 2005). *Crítica de la razón pura*. Prólogo, traducción, notas e índice de Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara.

— ([1781/1787] 2011). *Kritik der reinen Vernunft*. En *Werke in sechs Bänden II*. Edición de Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

— ([1786] 1911). *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft* (MAN). En *Gesammelte Schriften IV*.
— ([1790] 1913). *Kritk der Urteilskraft* (KU). En *Gesammelte Schriften V*.
— ([1800] 1923). *Logik* (L). En *Gesammelte Schriften IX*.
— (1900 ss.). *Gesammelte Schriften*. Edición de Preussische Akademie der Wissenschaften (vols. 1-22), Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin (vol. 23), Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (vols. 24 ss.). Berlín.

HUMANIDADES, CIENCIAS Y EL PROYECTO DE UNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Miguel Rodríguez Mondoñedo
Pontificia Universidad Católica del Perú

En este breve trabajo pretendo desarrollar el siguiente argumento: las humanidades y las ciencias no tienen por qué seguir funcionando como si se tratara de planetas donde los habitantes de uno no pudieran sobrevivir en el otro. Así como el mundo es uno, así tendría que ser también el conocimiento. No resulta sorprendente que esta consideración ofrezca ventajas adicionales para resolver el conflicto de las facultades y sus herederos contemporáneos.

La educación universitaria no empezó como un proyecto basado en alguna forma de escisión del conocimiento en ramas inconmensurables, sino como uno en donde las diversas formas del saber convergían armoniosamente para entender el mundo. Incluso en 1686, el texto fundador de la física moderna pudo titularse *Philosophiæ naturalis principia mathematica* (es decir, *Principios matemáticos de filosofía natural*): Newton todavía se veía a sí mismo como un tipo de filósofo. Sin embargo, muy tempranamente, la filosofía natural (que hoy llamamos física, química, biología, etcétera) fue vista con sospecha, como atestigua esta observación de Locke (cursivas mías):

> Este modo de adquirir y avanzar en nuestro conocimiento en torno a las sustancias solo por medio de la experiencia y de la historia —que es todo lo que puede lograr la flaqueza de nuestras facultades en este estado de mediocridad en el que estamos en el mundo— es lo que me hace sospechar que *la filosofía natural no es capaz de convertirse en ciencia* [Locke, 1689, IV, 12, 10; citado en Ross, 1962, p. 68].

El rechazo de Locke al carácter científico de la filosofía natural (y está hablando específicamente de Newton) se debe a que, para él, se arriba al conocimiento científico mediante un proceso demostrativo e intuitivo, no examinando el comportamiento del mundo —por eso es que, para Locke, las matemáticas, pero también la ética, pueden ser «ciencias»—.

Fue William Whewell quien, en 1833, acuñó la expresión *scientist* (por analogía a *artist*) para referirse a quienes hasta entonces se llamaban filósofos naturales. La aparición de esta noción culmina el largo proceso de separación de la ciencia como una actividad independiente del resto de las disciplinas que buscan el conocimiento —Ross (1962, p. 67) sugiere que este proceso va desde la publicación del *Novum organum* de Francis Bacon en 1620 hasta la de *A Preliminary Discourse on the Study of Natural Philosophy* de John Herschel en 1830—. Este proceso de separación acaba por generar en quienes practican la ciencia la conciencia de que se trata de un

nuevo tipo de actividad. Sin embargo, los primeros en llamarse científicos no se veían a sí mismos como desgajados del resto del saber y abogaban sin reservas por una formación humanista que, entendían, era indispensable para la actividad científica —para una discusión de este proceso desde el punto de vista de la evolución del término *science* y *scientist* en el mundo anglosajón, véase Ross (1962)—. Ya en la última parte del siglo XIX, la noción de ciencia se había desarrollado de tal modo que el crítico de arte John Ruskin pudo quejarse del siguiente modo:

> Se ha vuelto un patrón común entre los matemáticos, químicos y farmaceutas llamarse a sí mismos «hombres de ciencia», en oposición a los teólogos, poetas y artistas. Saben que su esfera es una esfera separada; pero la idea peculiar de que se trata de una esfera peculiarmente científica no debe ser aceptada en nuestras universidades. Hay una ciencia de la moral, una ciencia de la historia, una ciencia de la gramática, una ciencia de la música y una ciencia de la pintura; todas estas son, sin lugar a dudas, áreas incomparablemente elevadas para el intelecto humano, y requieren de una exactitud en la observación intensa mayor que la química, la electricidad o la geología [Ruskin, (1874) 1906, p. 396, nota; citado en Ross, 1962, p. 70].

Sin embargo, es bien conocido que, al comienzo del siglo XX, ya existía un cientismo muy acentuado, el cual, al menos en ciertos cuarteles, empezó a reclamar para la ciencia una relación privilegiada con la verdad, de la mano de los espectaculares avances tecnológicos que entonces empezaban. Esto es así hasta tal punto que los físicos Alan Sokal y Jean Bricmont pueden escribir sin remordimientos, en 1998, todo un libro denunciando una serie de «imposturas intelectuales» por parte de diversos filósofos y críticos literarios que se habían atrevido a igualar el discurso científico con otros discursos (incluyendo el mito y las diatribas de enfermos psiquiátricos). Sokal y Bricmont denuncian, por ejemplo, estos pasajes de Paul Feyerabend (curiosamente, también físico):

> Todas las metodologías tienen sus limitaciones y la única «regla» que sobrevive es que «todo vale» [Feyerabend, 1975, p. 296; citado en Sokal y Bricmont, 1998, p. 75].
>
> [E]l primer paso en nuestra crítica de los conceptos usuales y las relacione usuales es salir del círculo y o bien inventar un nuevo sistema conceptual —por ejemplo, una nueva teoría— que entre en colisión con los resultados observacionales más cuidadosamente establecidos y desconcierte los principios teóricos más plausibles; o importar dicho sistema desde fuera de la ciencia, desde la religión, la mitología, las ideas de los incompetentes, las diatribas de los locos [Feyerabend, 1993, pp. 52-53; citado en Sokal y Bricmont, 1998, p. 75].

Independientemente de cómo deban ser tomadas las afirmaciones de Feyerabend (sea como un sinsentido, o como una manera de echar un balde de agua fría a la pretensión científica de ser una privilegiada vía hacia la verdad), es claro que Sokal y Bricmont parten de un enfoque que es el exacto opuesto de aquel del que partía Ruskin en 1874. Ya no son los científicos los insolentes, ahora son los filósofos y los críticos.

Si ese es el nuevo estado de las cosas, no es una sorpresa que los gobiernos de prácticamente todos los países sigan una política de provisión de recursos enfocada en investigaciones que puedan ser llamadas científicas, de preferencia con impacto

tecnológico —aquí en el Perú, por ejemplo, el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONCYTEC), que es la única fuente de financiamiento estatal para la investigación, no le asigna ningún recurso a las humanidades—. Sin embargo, eso no necesariamente le garantiza a la ciencia un lugar seguro, porque, en paralelo con esa situación, se desarrolla otra, la que, aunque parece situada en los márgenes, ha tenido y tiene un poderoso impacto político: ahora los políticos cuestionan a los científicos. No sabemos si Feyerabend estaría contento con este nuevo giro, pero no es imposible que así sea, dado su entusiasmo por el lysenkoísmo, la agresiva campaña contra la genética que lanzó Trofim Lysenko en la Unión Soviética, con la bendición de Stalin:

> Los órganos del Estado no deben tener reparos para rechazar los juicios de los científicos cuando tienen razones para hacerlo. Dicho rechazo educará al público en general, lo hará más confiado, e incluso puede producir mejoras. Considerando el muy amplio chovinismo de la clase dirigente científica, podemos decir: mientras más casos Lysenko, mejor [Feyerabend, 1999, p. 187].

Encontramos evidencias de este cuestionamiento con mucha frecuencia en diversos países: basta ver la negativa de diversos políticos (incluido el actual presidente de los Estados Unidos) a aceptar las investigaciones sobre el cambio climático, la calidad del agua, la contaminación del aire, la renovación energética, la devastación forestal y marítima, y varios otros temas similares. Este cuestionamiento está enmarcado en un movimiento social más amplio que cuestiona muchos otros consensos científicos bien establecidos: la seguridad de las vacunas, lo saludable y valioso de los productos agropecuarios genéticamente modificados, la conquista del espacio, la evolución, y hasta la redondez de la tierra (recientemente, The Flat Earth Society ha recibido el apoyo de diversas estrellas del espectáculo, como puede verse en su sitio web: www.tfes.org). Este clima le ha hecho decir a varios autores (por ejemplo, Keen, 2007; Nichols, 2017) que estamos viviendo una suerte de crisis del experto y de culto al *amateur* —y no falta quien ha sugerido que de esta crisis solo nos pueden salvar las humanidades (Daston, 2016)—.

Ante estas últimas sugerencias es necesario tener en cuenta lo siguiente. Hace no mucho, los circuitos de producción de información, de creación de conocimiento (de interpretación de la información) y de divulgación del conocimiento eran prácticamente los mismos: la información se extraía, se interpretaba y se divulgaba entre el mismo grupo de personas. Ahora eso ya no es así: hoy mecanismos automáticos extraen información sin entenderla, y otros mecanismos diferentes la divulgan entre quienes están libres para interpretarla y reproducirla sin restricciones —exagerando, podríamos decir que ha pasado algo parecido a lo que le pasó a la Biblia cuando Lutero la tradujo a una lengua popular y declaró eliminada la necesidad de un cuerpo especializado en interpretarla—.

Esto es especialmente importante si tenemos en cuenta que, como lo ha señalado recientemente el economista Josep Colomer (2015), estamos en la era del gobierno mundial de los expertos. En efecto, hoy docenas de entidades supranacionales tienen la última palabra sobre varios aspectos fundamentales de la vida de todo el planeta: las Naciones Unidas, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, la Oficina Internacional de Pesos y Medidas,

la Unión Internacional de Telecomunicaciones, la Organización Internacional de Aviación Civil, la Corporación de Internet para la Asignación de Nombres y Números, la Organización Internacional de Estándares, y un largo etcétera. Se trata de una serie de organismos desde los cuales múltiples expertos rigen muchísimos aspectos de la vida del resto de los seres humanos, sin siquiera consultarles. El panorama de gobernanza mundial que Colomer traza es suficientemente convincente como para hacernos pensar que estamos cerca de una versión de la república platónica. Para Platón, después de todo, el filósofo, el amante del saber, es precisamente el experto:

> [...] a aquel que está rápidamente dispuesto a gustar de todo estudio y marchar con alegría a aprender, sin darse nunca por harto, a este con justicia lo llamaremos «filósofo» [*República*, 475c].
>
> ¿Y no es solo a estos hombres, una vez perfeccionados por la educación y por la edad, que encomendarás el Estado? [*República*, 487a].

¿De qué crisis del experto estamos hablando entonces si este se encuentra en la cúspide del poder? Es necesario recapitular algunas de las observaciones hechas para responder a esta interrogante. Empecemos por replantear la propuesta de Feyerabend y su crítica a la ciencia.

Tal vez como reacción al cientismo imperante, desde las disciplinas humanísticas se intentó, sobre todo en la posguerra, cuestionar la creciente hegemonía del discurso científico en los debates sobre las políticas públicas. Feyerabend es un ejemplo particularmente irreverente de ese cuestionamiento, pero todavía podemos aprovechar su crítica si entendemos lo que dice como la insistencia en que la ciencia es tan discursiva como las humanidades, y va a exhibir en consecuencia las limitaciones propias de todo discurso. Antes que concluir de esto que «anything goes», es más apropiado observar que esto implica que el discurso que mantiene y reproduce el conocimiento es uno solo. Volveremos sobre tal posibilidad, que nos parece crucial, inmediatamente.

Si ponemos a un lado la identificación entre mito y ciencia (que es, después de todo, una mera bravata), lo que Feyerabend hace es invitarnos a aplicar los métodos interpretativos de las humanidades a la actividad científica y observar qué ocurre. Es decir, a entender que la ciencia se hace también en sociedad, tiene una historia, usa representaciones, no está inmunizada contra la vaguedad, la definición arbitraria o los excesos de la intuición; en suma, que se organiza como un discurso también.

Por otro lado, es necesario admitir que el cuestionamiento de la autoridad del experto proporciona una oportunidad para democratizar la circulación del conocimiento, pero también les proporciona a los mecanismos del poder (y aquí no me refiero meramente al Estado) la oportunidad de controlar esa circulación, al convertirse en los único árbitros —si el experto ya no es autoridad, solo queda la fuerza como recurso para zanjar desacuerdos—. Esa es la encrucijada: de una parte, hemos democratizado la circulación del conocimiento; de la otra, con ese mismo giro, le hemos dado a los no expertos la posibilidad de sentirse expertos y cuestionar la validez del conocimiento consensuado.

Quisiera proponer que hay un camino que permite tomar ventaja de la situación potenciando —en vez de limitando— las posibilidades de las humanidades, en línea con lo que ya otros han expresado —por ejemplo, Chomsky (2000) y Nussbaum

(2012), por mencionar solo dos casos ya clásicos—. Las humanidades deben trabajar por eliminar la distinción entre ciencias y humanidades, no para subsumir una en otra, sino para crear un campo unificado del conocimiento, cuyas partes se ensamblen naturalmente. Curiosamente, son las humanidades quienes menos han hecho por acercarse a esa meta, o, más precisamente, quienes más han hecho por trazar una barrera que nos separe de las otras partes —pienso, por ejemplo, en el peligro representando por el así llamado dualismo metodológico, que impone un muro infranqueable entre ciencias y humanidades—.

Quizá la versión más popular del dualismo metodológico es la de von Mises:

> El dualismo metodológico [...] toma en cuenta el hecho de que no sabemos cómo los eventos externos —físicos, químicos y fisiológicos— afectan los pensamientos, las ideas y los juicios de valor humanos. Esta ignorancia divide los ámbitos de conocimiento en dos campos separados, el ámbito de los eventos externos, comúnmente llamado naturaleza, y el ámbito del pensamiento y la acción humanos [von Mises, (1957) 2007, p. 1].

Esto implica que, sin aceptar necesariamente la oposición ontológica entre lo físico y lo mental (y todos los problemas que conlleva), se postula que no es posible estudiar ambos dominios con un método común, es decir, que las ciencias humanas y las ciencias naturales son discursos mutuamente irreductibles. Otros han expresado esta misma visión de manera más sofisticada. Por ejemplo, Davidson ([1970] 1980) propone el «principio anomalista», según el cual no existen leyes estrictas a partir de las cuales los estados mentales (para Mises, «el ámbito del pensamiento y la acción humanos») puedan predecir o ser predichos por otros eventos (para Mises, «el ámbito de los eventos externos, comúnmente llamado naturaleza»). La consecuencia central de este principio es que no es posible un vocabulario común a las humanidades y a las ciencias naturales porque, aunque los hechos mentales y los hechos físicos puedan ser ontológicamente idénticos, sus respectivas descripciones han de hacerse necesariamente usando diferentes predicados. No es que no se pueda describir un hecho mental con un vocabulario físico, sino que, cuando se hace eso, la descripción no es propiamente del hecho mental, sino del hecho físico idéntico a él. Es decir, se puede describir lo que pasa en el cerebro cuando alguien tiene una creencia, pero esa descripción no es la descripción de la creencia. De acuerdo con Davidson, solo con un vocabulario mental se puede describir lo que es propiamente tener una creencia.

Objeciones al dualismo metodológico han venido de muchas partes. Una de ellas es el reduccionismo fisicalista, de acuerdo con el cual no hay realmente «creencias», sino simplemente «lo que pasa en el cerebro cuando alguien tiene una creencia». Es decir, esta posición rechaza el vocabulario de la psicología *folk* (a la que pertenece el término «creencia») y asume que el vocabulario físico es suficiente. De la misma manera que la física *folk* («el sol gira alrededor de la tierra») es inaceptable como explicación válida, también lo es la psicología *folk*. Noten que en esta posición las humanidades no existen, o, más bien, hablan de hechos inexistentes —la historia, la psicología, la antropología, etcétera, se deben reducir a hechos físicos—. Puesto en términos de políticas públicas de investigación, esto significa que lo que debemos estudiar es física, química, biología, etcétera. En otras palabras, el fisicalismo reduccionista se da la mano con el cientismo.

Uno podría sentir en este punto la tentación de parapetarse detrás de las críticas de Feyerabend a la ciencia; o de subirse al salvavidas de Davidson, resignándose a

desarrollar un vocabulario para las humanidades que sea incompatible con el resto del conocimiento, defendiendo a las humanidades con el argumento de que estas son necesarias para la democracia, aunque no generen valor económico (véase Nussbaum, 2012). Hay, sin embargo, una tercera posibilidad que no necesita aceptar ni el dualismo metodológico ni el reduccionismo fisicalista. La ha planteado Chomsky (2000).

De acuerdo con Chomsky, lo mental es físico: es decir, un elemento del mundo natural como lo es la gravedad o el electromagnetismo. Y, en tanto que es físico, está sometido a los mismos principios que el resto del mundo natural, lo que quiere decir que puede y debe ser descrito en términos comunes. Pero eso no significa reducir los estados mentales a «lo que pasa en el cerebro»: lo que eso quiere decir es que los predicados que describen lo mental refieren a elementos del mundo físico también. Eso no significa, sin embargo, que la descripción de lo mental se deba hacer teniendo como base el vocabulario de la psicología *folk*. De la misma manera, el vocabulario de la física *folk* es insuficiente para la física. Lo que se necesita es un vocabulario común que explique todos los tipos de hecho, es decir, se requiere unificar las humanidades y las ciencias naturales.

Si vemos el problema, con Chomsky, como uno de unificación, entonces podemos aprender algo de otros proyectos de unificación —por ejemplo, el proyecto de unificar las cuatro interacciones básicas de la naturaleza: la gravedad, el electromagnetismo, la fuerza fuerte y la fuerza débil—. Sabemos hace tiempo que la teoría de la relatividad (que es nuestra mejor descripción para la gravedad) es incompatible con la teoría cuántica (que describe el mundo subatómico, donde actúan la fuerza débil y la fuerza fuerte). Sería absurdo concluir de allí que debemos ser dualistas ontológicos que dividen la realidad en dos niveles irreconciliables, supraatómico y subatómico. Igualmente absurdo sería resignarse a que las descripciones supraatómicas y subatómicas sean incompatibles, renunciando a una unificación. ¿Por qué resignarse entonces a vivir siempre atrapado en la dicotomía mente-cuerpo, aunque solo sea metodológicamente?

No tenemos que renunciar a la unificación de la descripción de lo mental con el resto del mundo natural más de lo que tenemos que renunciar a la unificación de la teoría de la gravedad con la física cuántica. Y esto es todavía más claro si aceptamos la sugerencia de Feyerabend (aunque no tenga que ser necesariamente en sus términos) de observar las propiedades discursivas de las explicaciones científicas y humanistas. Y resulta todavía más urgente si tomamos conciencia del peligro político que amenaza tanto a las ciencias como a las humanidades, como se ha mencionado. Los alcances de la unificación deben ser amplios, y sin duda serán transformadores. Deben abarcar todas las expresiones: la búsqueda interdisciplinaria, la divulgación conjunta, el acceso libre a las fuentes, la gestión del conocimiento y, sobre todo, la revisión de los objetivos y métodos de cada disciplina a la luz de las otras.

Para terminar, me permitiré dos ejemplos acerca del profundo impacto que esta tarea podría tener, pues no se trata simplemente de una cuestión filosófica o metateórica. El primer ejemplo tiene que ver con la relación entre las humanidades y las ciencias de la vida, sea la biología o las ciencias cognitivas. El ritmo actual de crecimiento de las ciencias de la vida las involucra cada vez más no solo con las matemáticas o la ingeniería, sino también con la lingüística, la filosofía, la psicología e incluso el derecho, la economía y la educación. Es decir, será cada vez más difícil desarrollar una investigación científica o humanista que no se tropiece con un pro-

blema biológico o cognitivo. Aún más, comprender los mecanismos básicos de funcionamiento de la cognición y de la naturaleza ya es hoy indispensable para tomar decisiones políticas y morales, y lo será más en el futuro —basta ver lo desinformados que están los cuestionamientos contra los transgénicos, el cambio climático o las vacunas, para darse una idea de la gravedad de la situación—. Se trata de reenfocar la totalidad de la formación universitaria para incorporar un nuevo punto de vista. Así como hoy a nadie se le ocurriría que la formación de un estudiante universitario está completa si no puede reconocer las formas básicas del razonamiento matemático o de la argumentación histórica, en el futuro será inimaginable esta formación sin una comprensión de los mecanismos básicos de la vida y de la mente. Una universidad debería conseguir que todos sus egresados sean capaces no solo de incorporar un punto de vista biológico y cognitivo, sino de entender que la conducta humana no tiene que explicarse dicotómicamente (el lamentable debate *nature*/*nurture*), sino que una explicación integrada es posible y deseable.

El segundo ejemplo está relacionado con otra dicotomía, que aparece en la gestión del conocimiento y, específicamente, en la vida universitaria. Hablamos de la distinción, también lamentable, entre lo académico y lo administrativo. Como ya advirtió Kant en *El conflicto de las facultades* —y desarrolla en detalle Bourdieu ([1984] 1988)—, las diferentes especialidades tienen una diferente relación con el poder político: algunas (como el derecho) no existirían si no sirvieran al sistema establecido, otras (como la filosofía) no existirían si no pudieran cuestionarlo. Esa misma tensión se reproduce dentro de la universidad: ciertas actividades son necesarias para conseguir y asignarles recursos eficazmente a las actividades centrales de renovación y transmisión del conocimiento; las primeras no pueden dejar de ser cautas y conservadoras, las segundas desaparecerían si no fueran agresivamente transformadoras. Pero de esto no se sigue que cada una de estas esferas se gobierne por sistemas inconmensurables de principios. No se sigue que lo administrativo no pueda ser evaluado con criterios académicos. No hay, en principio, ninguna razón para que haya tensión entre estas dos actividades, pero el hecho es que la hay, a tal punto que prácticamente no hay diálogo entre los actores de unas y otras, y que en la universidad la capacidad para asignar recursos (es decir, lo administrativo) subordina a las actividades académicas. Esa tensión solo se resolverá cuando ambos tipos de actividad se piensen en conjunto, y no separadamente.

Para concluir, permítaseme decir que la estrategia de parcelación del conocimiento, sea por razones ontológicas o por razones metodológicas, ya cumplió su ciclo útil de vida. Hoy solo es un obstáculo en el camino hacia la verdad. Toda descripción es el reporte de un individuo. Lo que el sujeto reporta sobre sí mismo no está más o menos sesgado que lo que reporta sobre las cosas. No debería vetarse *a priori* ningún tipo de evidencia. Toda conversación es posible.

Bibliografía

BOURDIEU, Pierre ([1984] 1988). *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.

CHOMSKY, Noam (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

COLOMER, Josep M. (2015). *El gobierno mundial de los expertos*. Madrid: Anagrama.

DASTON, Lorraine (2016). «Can Liberal Education Save the Sciences?». *The Point Magazine*. Recuperado de <https://thepointmag.com/2016/examined-life/can-liberal-education-save-the-sciences>.
DAVIDSON, David ([1970] 1980). «Mental Events». En *Essays on Actions and Events* (pp. 207-227). Oxford: Oxford University Press.
FEYERABEND, Paul (1975). *Against Method*. Londres: New Left Books.
— (1993). *Against Method*. Tercera edición. Londres: Verso.
— (1999). *Knowledge, Science and Relativism: Philosophical Papers. Volume 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
KEEN, Andrew (2007). *The Cult of the Amateur*. Nueva York: Doubleday.
LOCKE, John (1689). *An Essay Concerning Human Understanding*. Londres: Basset.
NICHOLS, Tom (2017). *The Death of Expertise. The Campaign Against Established Knowledge and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
NUSSBAUM, Martha (2012). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
PLATÓN (1988). *República, Diálogos IV*. Traducción de Conrado Eggers Lan. Madrid: Gredos.
ROSS, Sydney (1962). «Scientist: The Story of a Word». *Annals of Science*, 18(2), 65-85.
RUSKIN, John ([1874] 1906). «Ariadne Florentina». En *Works*. Edición de E.T. Cook y Alexander Wedderburn. Londres: George Allen.
SOKAL, Alan y Jean BRICMONT (1998). *Intellectual Impostures*. Londres: Profile Book.
VON MISES, Ludwig ([1957] 2007). *Theory and History. An Interpretation of Social and Economic Evolution*. Auburn: Ludwig von Mises Institute.

IV

LA UNIVERSIDAD Y LAS HUMANIDADES FRENTE A LA CULTURA DEL MERCADO

DEL *HOMO ACADEMICUS* AL *HOMO OECONOMICUS**

Francisco Cortés Rodas
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

1

En nuestras sociedades hay una serie de limitaciones estructurales que impiden tener en la educación secundaria y universitaria una juventud con una visión crítica, sensible a los problemas sociales y solidaria con los más necesitados. Esta limitación se refleja en la situación que experimentamos en el mundo social: vivimos en un mundo habitado por expertos, especializados en una variedad de saberes, y por personas sin educación, ignorantes, sin cultura, sin mundo. Los primeros se han distanciado del mundo público y de los problemas políticos de sus sociedades y han delegado estos asuntos a expertos en política, administración o gobernanza. Los segundos, carentes de educación, son incapaces de distinguir lo auténtico y noble de la cultura de «las oleadas de basura efímera, superstición, irracionalismo y explotación comercial que nos ofrece el capitalismo» (Steiner, 2008, p. 154).

En este momento de la historia de la sociedad capitalista, las universidades, los colegios, los medios de comunicación, los ciudadanos han abandonado en una medida preocupante el programa de una educación humanista y liberal. El neoliberalismo ha creado una situación espiritual en la que el individuo autónomo, que piensa por sí mismo, ha sido lentamente sustituido por un sujeto formado en el disfrute desenfrenado del consumo y enaltecido como un «yo» libre por la sociedad del espectáculo. El individuo de la sociedad neoliberal, el trabajador y consumidor que solamente se preocupa por sus intereses privados, carece de una educación ciudadana y se distancia totalmente de lo público. A él le interesa la autoinversión en formas que contribuyan a su apreciación. Esto incluye dar un valor a aportes como la educación; prever y ajustarse a los cambiantes mercados de vivienda, salud y retiro, en modos que aumenten su valor. El hombre de la sociedad neoliberal es el sujeto competitivo, que «busca el modo de maximizar su capital humano en todos los dominios, [...] que persigue, sobre todo, trabajar sobre sí mismo con el fin de transformarse permanentemente, de mejorar, de volverse cada vez más eficaz» (Laval y Dardot, 2013, pos. 7539;[1] para hacer esta caracterización del neoliberalismo, me baso en las tesis de Brown, 2015; Wallerstein y otros, 2013; Streeck, 2016 y Laval y Dardot, 2013).

* Este artículo forma parte del proyecto de investigación: «Repensar la Democracia: Reflexiones en torno a los criterios de legitimación del poder político en el contexto de un mundo globalizado», aprobado por el Centro de Investigación de la Universidad de Antioquia CODI.

1. Dado que se cita una edición electrónica, «pos.» remite a la *posición* en la versión electrónica.

Si bien, en los últimos años, el uso del término «neoliberal» se ha vuelto el recurso de moda cuando se trata de encontrar chivos expiatorios, cuando aquí hablo de sociedad neoliberal hago referencia al proyecto político y económico, basado en la individualidad neoliberal, en el cual fuerzas sociales específicas han implementado una transformación profunda en las relaciones entre las corporaciones multinacionales y los Estados nacionales, y entre la naturaleza y el hombre.

El neoliberalismo es entonces la construcción mental e ideológica que articula con toda claridad la subjetividad humana a esta comprensión de nuestra época y que pretende que el dispositivo capitalista sea considerado como algo natural que no se puede cambiar. De acuerdo con esta idea, bastaría con dejar que dicha realidad actúe por sí misma para conseguir equilibrio, estabilidad y crecimiento. Así, el neoliberalismo ofrece una teoría del capitalismo que contiene una estrategia de educación, capacitación laboral y perfeccionamiento físico o corporal de la población, no centrada en la misión de proveer una amplia educación humanista a la mayoría, como en el modelo liberal y humanista, sino en la construcción de un sujeto que solamente trabaja y consume. Así, es reducida la libertad política a la libertad económica y sustituido el ciudadano por el sujeto trabajador y consumidor.

El capitalismo extiende la racionalidad mercantil a todas las esferas de la existencia humana, como lo mostró Karl Polanyi, y hace de la razón neoliberal una verdadera razón del mundo o razón-mundo, como la denominan Laval y Dardot. «El neoliberalismo es la razón del capitalismo contemporáneo» (Laval y Dardot, 2013, pos. 219), la cual, además de configurar todos los aspectos de la existencia en términos económicos, está anulando elementos básicos de la democracia. Al concentrar el poder en manos de los actores económicos más poderosos en detrimento de la masa de los ciudadanos, el neoliberalismo desactiva la democracia y fragmenta la sociedad. Entre los elementos de la democracia que son anulados por el neoliberalismo se cuentan principios de justicia, las instituciones de protección de los derechos sociales de educación, salud, pensiones, los principios democráticos de la libertad y la igualdad, e incluso el principio de la soberanía popular. «La razón neoliberal está convirtiendo el carácter claramente político, el significado y la operación de los elementos constitutivos de la democracia en algo económico» (Brown, 2015, pos. 3189).

2

La crisis de la educación es un problema global y más serio que la crisis económica del capitalismo, el terrorismo o la migración, porque destruye las bases de la democracia. La educación se ha convertido en una mercancía. La ciencia y las humanidades son destruidas al imponerles los principios universales de la competencia y la mercantilización. El interés en la comercialización de la ciencia sugiere que los sistemas de investigación nacionales respondan a la presión del mercado para hacer que la academia sea así más eficiente.

La transformación del modelo de la universidad nacional burguesa —modelo napoleónico, humboldtiano, norteamericano, Manifiesto de Córdoba de 1918— en lo que se denomina la «*business university*» es un proceso que se inició en los Estados Unidos y se ha extendido a Europa y a muchos países de América Latina. El cambio básico consiste en que las universidades están desarrollando nuevos mode-

los de enseñanza e investigación integrados cada vez más a la lógica del mercado. En este sentido, se puede afirmar que «la expansión global, el cambio acelerado del conocimiento, el crecimiento del número de estudiantes y la mercantilización de las condiciones de vida en general hacen que recursos privados desplacen la financiación pública en la educación superior de forma que sea posible acelerar y dirigir la producción de conocimiento» (Brandt, 2011, p. 128).

La transformación que se ha dado en los últimos años en la universidad a nivel global se caracteriza por algo muy simple: los profesores, grupos de investigación, libros, revistas, obras de arte son evaluados y clasificados con los mismos criterios con los que se valoran las actividades de un gerente o un emprendedor comercial. De esta forma, el modelo de profesor está modificándose: los docentes, que antes se dedicaban a sus cátedras e investigación, se han convertido en verdaderos empresarios, dedicados a aumentar su currículo, publicaciones, y a competir por puestos y proyectos para estar a la altura del mercado competitivo. Estas exigencias y nuevas tareas les sustraen el tiempo antes dedicado a la formación personalizada de los estudiantes.

Las actividades propias de la vida universitaria, que deberían ser evaluadas de acuerdo con criterios de excelencia académica e investigativa, se juzgan de acuerdo con criterios uniformes para todas las instituciones y todas las actividades, es decir, por normas estandarizadas. La estandarización, como ha denominado el filósofo peruano Miguel Giusti a este fenómeno, es el resultado de la aplicación de políticas de organización empresarial a la universidad y se expresa en el dominio de valores como productividad, capacidad de competencia e innovación. «Se ha construido un conjunto de criterios uniformes para todas las instituciones y todas las actividades, desconociendo su heterogeneidad y sus cualidades intrínsecas y se ha impuesto su cumplimiento en el mundo entero» (Giusti, 2015, p. 23). Mediante el uso de estos estándares, los burócratas de la educación superior convierten los criterios de excelencia de cada disciplina científica o humanista en estándares, desconociendo su particularidad y sus cualidades específicas, haciendo depender de ellos la distribución de los recursos.

La transformación de la universidad, como lo ha propuesto la *business university*, no es un fenómeno aislado en la historia reciente. Los cambios se están dando en todos los ámbitos de la sociedad. Los hospitales, museos, el transporte y los clubes de fútbol experimentan también una creciente mercantilización. En este sentido, Christian Laval y Pierre Dardot, destacados críticos del neoliberalismo y la globalización, afirman que son «los imperativos, las urgencias y las lógicas de las firmas privadas las que dirigen ahora directamente las agenda del Estado» (2013, pos. 6239). En este sentido, los Estados son tratados como si fueran fábricas o empresas, dentro de una vasta red de poderes políticos y económicos sometidos a reglas similares tomadas de las empresas.

Este proceso se concretó en el modelo «managerial» de los teóricos de la *public choice* (elección pública), propio de las corporaciones y empresas, que se creó en el marco de las reformas neoliberales del Estado en la década de 1980 del siglo pasado. La escuela de la *public choice*, cuyos máximos representantes son James Buchanan y Gordon Tullock, aplicó la teoría económica a las instituciones colectivas y planteó que hay una unidad del funcionamiento humano en todos los dominios. A partir de esto, consideró que no hay ninguna razón para no llevar a cabo una homogenización al mismo tiempo teórica y práctica del funcionamiento del Estado y del mercado. Para esta escuela, el funcionario es un hombre como los demás, es un individuo

calculador, racional y egoísta que trata de maximizar su interés personal en detrimento del interés general. No hay más intereses públicos que el Estado y sus funcionarios representen. Solo los intereses privados tienen validez y realidad.

De la misma manera que el empresario privado tiene como objetivo hacer trabajar a sus empleados lo más posible mediante un sistema de incentivos, el Estado neoliberal tiene oficialmente como meta hacer que las entidades privadas de bienes y servicios produzcan de un modo supuestamente más eficiente. «El postulado de esta nueva "gobernanza" es que el *management* privado es siempre más eficaz que la administración pública; que el sector privado es más reactivo, más flexible, más innovador, técnicamente más eficaz porque está más especializado, menos sometido a reglas estatutarias, que el sector público» (Laval y Dardot, 2013, pos. 6469).

La universidad debe actuar, entonces, como una empresa manejada estratégicamente, buscando el éxito en la competencia por fondos, profesores y estudiantes. Debe abandonar la idea de la comunidad científica como una institución básica de la producción colaborativa del conocimiento como un bien público global y avanzar hacia la producción de un conocimiento competitivo como un bien privado para obtener rentas monopólicas en la competencia global para la innovación económica (Münch, 2014, pos. 548).

Asistimos, así, al despliegue de la cultura de la sociedad neoliberal, en la cual la universidad se orienta básicamente por el valor de mercado del conocimiento y se distancia de la formación de los ciudadanos en las disciplinas humanísticas. «Actualmente, el estado de la educación humanista se ve deteriorado por todos sus flancos: los valores culturales la desdeñan, el capital no está interesado en ella, las familias llenas de deudas y ansiosas por el futuro no la exigen, la racionalidad neoliberal no la indexa y, por supuesto, los Estados ya no invierten en ella» (Brown, 2015, pos. 3181).

La racionalidad neoliberal desafía a la universidad liberal y humanista y el efecto más complicado de este desafío es el debilitamiento de la democracia, la ciudadanía, la cultura política, las instituciones de justicia y los derechos sociales. ¿Cómo resistir la racionalidad neoliberal que socava las humanidades y cómo enfrentar el debilitamiento de la democracia y de las instituciones de justicia y seguridad social?

3

A partir del diagnóstico hecho por los nuevos burócratas de la educación sobre los límites de la universidad liberal y humanista frente a las demandas de una educación orientada hacia los sectores productivos, se ha propuesto en distintos países —entre ellos Colombia— unos lineamientos para definir lo que debe ser la universidad (a continuación me referiré a lo que sucede en Colombia). Desde el Informe ATCON[2] hasta el documento del Banco Mundial - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), producido para desarrollar una reforma a la ley 30 de 1992 —ley que regula el sistema de educación superior en Colombia—, se ha buscado transformar la universidad para que se articule con las necesidades

2. Rudolph Atcon, emisario de la Alianza para el Progreso, concretó en 1961 el proceso de modernización de la universidad colombiana con su trabajo «La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en la América Latina».

de las empresas y el mercado. Así, escribe un dirigente empresarial colombiano, «determinar los conocimientos que debe tener cualquier persona para trabajar en sectores productivos, y a su vez formar y educar pensando en esa pertinencia, es en términos generales el fondo del Marco Nacional y los Catálogos Nacionales de Cualificaciones. En otras palabras, ofrecer una mejor sintonía entre demanda laboral, presente y futura, y formación. Ausencia que por años ha afectado la productividad y el desarrollo del país» (Aubad, 2017).

En lo que dice este líder empresarial de manera simple, se expresa la idea según la cual es necesario abrir disciplinas que respondan mejor a las necesidades de la sociedad, las cuales se definen por el desarrollo de aquellas áreas de la ciencia y la tecnología que le permiten a un país mantener su nivel de competitividad en el mercado global. El conocimiento debe buscarse en función del crecimiento del capital, sin importar si es capital humano, corporativo o financiero. Es necesario dejar atrás la idea de la universidad liberal y humanista que pretendía la creación del conocimiento para desarrollar las capacidades de los ciudadanos, mejorar su nivel cultural y formar el pensamiento crítico.

Estas transformaciones en el sistema educativo, promovidas en Colombia, con la colaboración de la OCDE y el Banco Mundial, bajo el paradigma de la sociedad del conocimiento, han sido adoptadas por un amplio grupo de científicos, académicos, rectores y empresarios colombianos, por el Ministerio de Educación y Colciencias. Han desarrollado políticas públicas, documentos, libros, artículos, e incluso han presentado proyectos de ley sobre el fomento de la investigación en Colombia mediante la creación de unas pocas universidades de investigación.

Una economía del conocimiento, afirman, «es aquella que utiliza el conocimiento como motor clave del crecimiento económico; es una economía donde el conocimiento es adquirido, creado, diseminado y usado de forma efectiva para incrementar el desarrollo económico» (Patiño, 2014, p. 7). La idea básica que sostienen es que Colombia debe dar un gran paso para transformar la universidad pública en la dirección de tener universidades de investigación de rango mundial con alto nivel de desempeño en la investigación de frontera (OCDE, 2016).

En este sentido, aseveran que es necesario crear las bases para conseguir un desarrollo económico basado en procesos de ciencia, tecnología e innovación. Según esto, el cambio central que se tiene que dar en la universidad consiste en pasar de ser una universidad al servicio de una formación profesionalizada a ser una universidad capaz de gestionar su propia misión mediante la investigación, la innovación y la relación con el sector productivo. Es decir, aquí se está hablando de la universidad que debe organizarse como una corporación financiera, o una empresa, que debe buscar el lucro.

En esta universidad que se transforma en virtud de las demandas que le impone el mercado, se refleja un creciente parecido a la cualificación en el mercado empresarial, donde la rapidez y la eficiencia son factores determinantes. «No importa tanto el significado de un libro, sino el número de ejemplares vendidos y su influencia. Los tiempos de estudio se acortan, así como el tiempo para la formación reflexiva. El saber se imparte en módulos y la universidad, antes espacio de debate, deliberación y crítica colectiva, asume ahora la forma de la enseñanza en los colegios, donde los estudiantes están sometidos a la autoridad de los profesores y estos al poder de la administración» (Brandt, 2011, p. 134).

Este proyecto de concentrar recursos en pocas universidades de élite «puede ser una estrategia adecuada para competir en el mercado internacional. No obstante, también debe evaluarse el efecto que tal decisión política tiene en la creación de sociedades de clases y en el aumento de la discriminación social» (Arango, 2013, p. 228). Con la estrategia de promover la formación de universidades de élite (investigación), se aumenta la desigualdad social.

En el marco de estos planes de reforma de la universidad, las humanidades y las ciencias sociales no son concebidas desde su específica racionalidad. La formación humanista es vista como inadecuada para determinar los conocimientos que debe tener cualquier persona para trabajar en sectores productivos. Las familias, siguiendo valores culturales, presionan a los estudiantes a escoger carreras en administración, medicina e ingeniería por encima de aquellas en humanidades, ciencias sociales y artes. «Esto significa que los grados en las ciencias son más efectivos que los grados en humanidades para obtener acceso a las posiciones de poder en los campos de la economía o la política» (Münch, 2014, pos. 503).

La justificación de este planteamiento descansa en una visión sobre los problemas sociales que se reduce a esto: es necesario debilitar carreras de humanidades y ciencias sociales y abrir áreas que respondan mejor a las necesidades de la sociedad, las cuales se definen por el desarrollo de aquellas ciencias y tecnologías que le permiten a un país mantener su nivel de competitividad en el mercado global.

Otro cambio fundamental de la universidad es que pasa de ser una institución del conocimiento a ser un lugar de producción de saberes. Los tres factores de la producción —tierra, capital y trabajo— son superados por un cuarto factor: el saber. Como escribe Brandt, «los gobiernos siguen el imperativo industrial, intentan erigir la institución de la universidad en factor de poder para el saber del futuro y convertirla en centros productores de innovación» (Brandt, 2011, p. 153).

La agenda mundial de transformación de las universidades, públicas y privadas, definida en lo que se ha denominado la *business university*, llegó a Colombia en los años noventa. Su implementación ha dado como resultado un cambio lento en algunas universidades y rápido en otras, en la dirección de lo que está sucediendo en el mundo. Esto se puede apreciar en una serie de propuestas:

1) El proyecto de reforma de la educación superior de 2011, hecho por la ministra de Educación María Fernanda Ocampo, proponía crear universidades con ánimo de lucro y aumentar los recursos para las universidades públicas mediante la entrada de capital privado. El movimiento estudiantil hizo trizas este proyecto por medio de una amplia protesta social.

2) Dentro del espíritu de estos cambios, se propuso años después el programa «Ser Pilo Paga», implementado por la ministra de Educación Gina Parody.[3] Este plan ha mostrado afectar la sostenibilidad financiera de la universidad pública, pues ha servido para desviar recursos públicos a universidades privadas. Es un programa ineficiente y costoso, pues se ha invertido en la formación de 30.000 estudiantes la misma cantidad de recursos que las universidades públicas han destina-

3. «Ser Pilo Paga» es un programa del Gobierno Nacional que busca que los mejores estudiantes del país, con menores recursos económicos, accedan a Instituciones de Educación Superior acreditadas de alta calidad.

do para formar 500.000 por año. Es un programa que termina negando el principio de la justa igualdad de oportunidades, según el cual, aquellas personas con habilidades y capacidades similares deben tener las mismas oportunidades educativas.

3) El desfinanciamiento estructural de las universidades públicas es, según un estudio hecho por la Universidad de Antioquia, de más de 800.000 millones de pesos (280.000 dólares americanos). Este hueco en el presupuesto es el efecto del impacto económico de diferentes leyes y decretos promulgados desde 1992 sobre materia prestacional y salarial que crearon nuevas obligaciones a las universidades, sin un aporte del Estado para su cumplimiento. Con la ley 30 de 1992, el gobierno ha conseguido alcanzar su objetivo: pasar de financiar, en 1993, un 80 % del sistema de educación superior a solo un 48 % en 2016 y con tendencia a empeorar.

4) La subvaloración de la investigación científica se puede apreciar también en los recortes para la financiación de las becas doctorales y en el presupuesto para ciencia y tecnología. Recientemente, el Gobierno Nacional anunció una disminución en el Presupuesto General de la Nación para el año 2018 de 41,6 % en ciencia y tecnología, con respecto al año 2017. Este recorte es grave para las universidades y el país porque debilita la educación superior al disminuirle sus condiciones materiales y es contrario a una política de desarrollo de la investigación y la ciencia.

5) En similar sentido, el programa «Colombia Científica - Pasaporte a la Ciencia» es problemático para el desarrollo de la ciencia en el país. Este programa cuenta con un préstamo del Banco Mundial que se oficializó en enero de 2017 y dispondrá para «Colombia Científica» de 234.000 millones de pesos para dos programas: «Pasaporte a la ciencia», que enviará a los mejores estudiantes a cualquiera de las 500 mejores universidades del mundo según el escalafón de Shanghái, y «Ecosistemas científicos», unas alianzas que deberán empezar a formarse con universidades nacionales y extranjeras, empresa privada y centros de investigación. Este programa perjudica también la sostenibilidad financiera de Colciencias y, por ende, de la universidad pública. Es funcional a una concepción de la ciencia centrada en los intereses de las empresas.

6) Otra cuestión que es importante analizar, no definida por medio de leyes o decretos, pero impulsada de manera oculta y en formas muy sutiles, no visibles, es el proyecto que apunta a debilitar las humanidades y las ciencias sociales. La ofensiva del Ministerio de Educación y del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) contra las humanidades se inició con geografía e historia y continuó con filosofía, en 2013. Al acabar con la participación de la filosofía e historia en las pruebas de estado de la educación media, se ha producido como efecto la progresiva eliminación de estas disciplinas de la enseñanza en el bachillerato. El problema de esto es que, al desterrar filosofía, historia y geografía de la enseñanza secundaria, esto termina afectando de manera negativa el principal destino profesional de los graduados de estos departamentos e institutos.

7) De igual manera, se afecta negativamente a las ciencias, a las humanidades y a la universidad por medio del proceso de clasificación de las revistas por parte de Colciencias. Según el diagnóstico elaborado por Publindex en el año 2016, el 80 % de las revistas que tienen categoría en la actualidad, quedarían sin ella. Se calcula que de 75.000 revistas indexadas, se pasará a 35.000. Entre las formas de clasificación de las revistas están las métricas adoptadas para determinar el volumen relativo de citaciones de una revista. A mayor volumen de citas, mejor es la revista. Las

revistas escritas en castellano, que son en su mayoría utilizadas por la comunidad de las disciplinas humanísticas, tienen en esto una gran desventaja, pues quienes pueden leer y citar en castellano son apenas un 3 % de la comunidad total, mientras que, en el caso del inglés, por ser la *lingua franca* del mundo académico de hoy, todos los autores en cualquier disciplina pueden leer y citar en este idioma. «Estamos, pues, ante unos índices que comparan volúmenes de citación sin "normalizarlos" en relación con la ventaja lingüística que exhiben las revistas publicadas en inglés» (Comisión de Medición de Revistas Científicas - Sociedad Colombiana de Filosofía, 2017). Esto genera un tratamiento absolutamente inequitativo que perjudica especialmente las revistas de humanidades y ciencias sociales, pues quedan clasificadas en los rangos o cuartiles más bajos y otras quedan fuera de la clasificación.

8) Algo similar sucede con la medición de la investigación y de los grupos. Los estándares internacionales de medición de la ciencia que utilizan indicadores de visibilidad, colaboración, impacto, excelencia y liderazgo son insuficientes para la medición de la investigación en ciencias sociales, humanidades y artes, porque los criterios que utilizan corresponden propiamente a las dinámicas de creación del conocimiento de las ciencias. Medir la ciencia a partir de la generalización de todas las dinámicas particulares de las distintas disciplinas, como si estas tuvieran información equiparable y como si todas funcionaran bajo las mismas prácticas y patrones de publicación y generación de conocimiento, es equivocado. Las formas de creación del conocimiento, de asociación entre investigadores, los indicadores de visibilidad, y la excelencia investigativa son diferentes en la ciencia, en las ciencias sociales y en la humanidades, y, por tanto, deben ser valoradas y medidas de distinta manera.

4

Antes de finalizar, quiero volver a las preguntas iniciales: ¿Cómo resistir la racionalidad neoliberal que desafía a la universidad liberal y humanista? ¿Cómo enfrentar el debilitamiento de la democracia que produce la eliminación de la educación humanista?

Es fundamental, en primer lugar, desactivar la identificación entre liberalismo y neoliberalismo, pues son dos cosas esencialmente distintas. Como bien muestran Laval y Dardot, el liberalismo nunca hizo de la competencia generalizada un concepto central y, sobre todo, nunca se planteó concebir la actividad humana en todos los ámbitos según el modelo de la empresa. El liberalismo plantea el problema social y lo resuelve mediante programas redistributivos desarrollados para mejorar la posición de los más desfavorecidos en la escala social y tiene una visión amplia de la relación entre justicia y mercado, y de las funciones regulativas que tiene que cumplir el Estado. El mercado genera serias deficiencias de justicia que solo pueden evitarse si el Estado puede trazar límites a las empresas mediante la ley.

Todo esto lo niega el neoliberalismo. Para los neoliberales, el mercado no puede ser considerado desde una perspectiva de justicia. Filósofos como Robert Nozick y economistas como Friedrich Hayek y Milton Friedman consideraron que el concepto de justicia social no tiene ningún sentido y que no puede ser usado como fundamento de legitimación del Estado. Así, afirmaron que el mercado no puede ser considerado desde una perspectiva de justicia. El mercado no es un agente, ni

puede ser objeto de responsabilidad moral, y, en su capacidad distributiva, no es ni justo ni injusto. Las consecuencias de las acciones producidas por el mercado no requieren ningún tipo de corrección hecha por un Estado social. En este sentido, aseveraron que la distribución de bienes que resulte del funcionamiento del mercado es la única distribución justa. Por estas razones, el neoliberalismo niega cualquier forma de compensación social de los ingresos producidos por el mercado y cualquier tipo de compromiso social del Estado.

Para los neoliberales, la sociedad es un sistema de coordinación de individuos que actúan de forma independiente. Su protagonista es el productor propietario, el poseedor de los medios de producción, que lleva al mercado sus capacidades y los bienes producidos por él. Ese sistema se basa en la libertad negativa de los derechos individuales y en la igualdad formal. Un sistema de reglas producidas y garantizadas por el Estado armoniza las acciones de los individuos, sin necesidad de ir más allá del horizonte de la justicia conmutativa. Por esto el Estado no puede intervenir en el ámbito de la autonomía privada del individuo.

El neoliberalismo, como lo he señalado, al proyectar su racionalidad en la universidad, la debilita y, sobre todo, está atacando a las humanidades, que son irreductibles a esa lógica neoliberal que se intenta implementar a toda costa. Por eso hay que insistir una y otra vez en que esta sociedad tecnocrática que intenta imponer el neoliberalismo es enemiga frontal de la democracia y de la educación pública. Como escribe Richard Münch, «este proceso de transformación somete progresivamente la ciencia a los estándares de un capitalismo académico, en el que el uso del conocimiento con fines de aumentar la acumulación del capital le acaba ganando la mano al proceso abierto de búsqueda de conocimientos en general» (Münch, 2009, p. 104).

Para enfrentar la racionalidad neoliberal que desafía a la universidad, es necesario defender la universidad con su proyecto de formación científica y humanista. La finalidad de la universidad no es la gestión, la comercialización, sino la enseñanza y la investigación. Y en este punto no todo puede ser estandarizado. Aunque en todas las facultades se puedan hacer mediciones, cálculos y estadísticas, sobre el número de profesores, las horas de trabajo que dedican a la docencia, la investigación, el desempeño de los estudiantes, las publicaciones, patentes etcétera, el conocimiento científico implica una diferencia cualitativa irreductible entre ciencias como la química y la biología, entre humanidades como historia y filosofía, aunque el trabajo docente se mida en créditos y la investigación se calcule en unos plazos determinados.

Cuando en la universidad se sobredimensiona la ciencia frente a las humanidades, se limita su sustancia espiritual. La relevancia económica de la investigación científica y tecnológica convence a numerosos dirigentes que la ciencia y la tecnología son fundamentales para el crecimiento de los países. Esto es inobjetable. Lo problemático es que otras capacidades, igualmente fundamentales, corran el riesgo de perderse en la competencia del mercado; capacidades vinculadas con las humanidades y referidas al conjunto de disciplinas que corresponden a las llamadas artes liberales. El gran problema que ha generado el neoliberalismo con la comercialización y el gobierno corporativo en la universidad pública no es solamente la reducción de las humanidades y su pérdida de importancia, sino las consecuencias negativas para la ciudadanía democrática: la imposibilidad de conseguir justicia social y movilidad social mediante la educación, una ciudadanía educada y una individualidad enriquecida por su experiencia ilustrada. La educación pública está ante un

proceso de degradación profesional, descalificación de los perfiles académicos, de los títulos y de la producción académica de los profesores.

5

Ahora bien, ¿es posible una alternativa a la *business university*? ¿Rechazar la *business university* significa proponer una universidad que ya no es viable? ¿Puede la universidad desconocer demandas de la sociedad, las empresas, el Estado? ¿Puede la universidad desconocer su dependencia de lo económico? Una universidad académica «no es la que ignora su dependencia de lo económico sino la que la articula de manera adecuada para no desvirtuar su naturaleza. La universidad académica, al rechazar la concepción empresarial de la universidad, no adopta por ello la postura romántica —y falsa— de negar su necesaria dependencia de lo económico» (Hoevel, 2001, p. 16).

La universidad debe ajustarse a los cambios de la época, pero no en el sentido planteado por la *business university*. Hemos mostrado que esta está destruyendo a la universidad y que debemos hacer algo para contrarrestar estos cambios tan negativos para la ciencia, las humanidades y la democracia. ¿Qué hacer? En la respuesta a las siguientes dos preguntas presentaré algunas ideas que pretenden responder a los problemas señalados en este ensayo.

¿Qué debe ser la universidad? Y, ¿qué importancia tienen hoy las humanidades o las artes liberales en la universidad?

Siguiendo el análisis que hace Reinhard Brandt —destacado filósofo alemán—, sobre si las universidades son todavía necesarias a la luz de las transformaciones científicas y tecnológicas del presente, se puede proponer como característica fundamental que las universidades son instituciones que, en su esencia, están dedicadas al conocimiento y la docencia. La universidad debe ser un lugar del conocimiento académico, no de la producción de saberes técnicos y de innovación. La creación de la «*business university*» hizo posible el cambio de una cultura basada en el conocimiento a una centrada en la producción de saberes (técnicos, innovación). Brandt enfatiza esto señalando que, «en oposición al saber, el conocimiento impone la fundamentación de una afirmación y la defiende frente a una crítica. El investigador está bajo una norma ética; está obligado a justificarse frente a aquella persona que pida una fundamentación de la afirmación. El conocimiento surge de la confrontación y se pone a sí mismo frente a la crítica» (Brandt, 2011, pp. 8-9).

Por el contrario, el saber se obtiene en la vida cotidiana y no requiere de ninguna fundamentación, sino que simplemente se acredita. «El saber se puede absorber de manera pasiva [...]. El conocimiento es por el contrario una actividad» (Brandt, 20112, p. 9). La «*business university*» es entendida entonces como el lugar para la producción de saberes técnicos, de innovación, no para la generación de un conocimiento crítico, teórico y unificador. No es tampoco el lugar para el desarrollo de la investigación y la docencia, entendidas como actividades colectivas, dialógicas y autónomas de investigadores, profesores y educandos con resultados abiertos a la crítica constante.

La universidad debe cumplir con su fin fundamental que es la producción del conocimiento científico, social y humanista de calidad. Y el Estado debe garantizar las condiciones financieras para que la universidad funcione, sin intervenir en sus

asuntos académicos o investigativos. Para desarrollar una investigación básica y autónoma, la universidad ha de ser libre. Y, para ser libre, el Estado debe financiarla.

En suma, si los elementos esenciales de la universidad son el conocimiento y la docencia, se deben articular en el sentido de que la educación sintetiza, por un lado, el desarrollo material de la sociedad con base en la ciencia y, por otro, el auténtico progreso cultural de la nación en la profundización y ampliación de la democracia, en la consecución de la igualdad y la justicia social y en la formación de la imaginación humanista.

Por último, quiero plantear la pregunta por la importancia de las humanidades o artes liberales en la universidad. En la formación universitaria, las humanidades deben servir para el cultivo del ideal de la sabiduría humana. En la vertiente educativa, formativa, de la noción de *humanitas*, «el animal humano debe ser moldeado, cultivado, por medio de prácticas, disciplinas, artes que desarrollen la palabra, la vista, el oído, el saber, de manera que pueda obtenerse y afinarse progresivamente un ideal de vida humana que sirva de referente normativo, en el sentido que hemos visto aparecer la voz *humanitas* como humanidad, humanitarismo, *philantropía*» (Giusti, 2010, p. 41).

La educación en todos los niveles tiene que ver con algo básico: la «formación para todos», o la «alfabetización fundamental», como la denominó George Steiner. En la universidad, desde la nacional burguesa (humboldtiana y liberal) hasta la universidad de investigación, se ha planteado la idea de que es necesario formar primero al hombre como un individuo culto, es decir, como aquel que no solamente conoce las particularidades de su profesión o de su ciencia, sino que además conoce la idea del cosmos físico, del mundo biológico, histórico y político que habita. En este sentido, Steiner dice que la formación debería comprender hoy: «la alfabetización en los números, en la música, en la arquitectura y en las ciencias de la vida», de tal manera que el estudiante alfabetizado tenga la capacidad para participar en lo más desafiante y creativo que hay en nuestras sociedades y responder a ello.

En cuanto a la formación cívica y ciudadana, la educación superior no es un asunto de resultados, sino de formar en los estudiantes una actitud para desempeñarse que incorpore los conceptos de la política, el derecho, la dignidad y la libertad. En este sentido, «la universidad está obligada a conservar una cultura reflexiva y crítica que impida a los bárbaros poner el derecho en manos de un determinado líder» (Brandt, 2011, p. 202).

Preservar el sentido de las humanidades de las múltiples formas de tergiversación que padecen y de las formas de instrumentalización a las que se ven sometidas solo se podrá lograr si la educación se garantiza en función de la libertad y la autonomía. «El ejercicio de esta libertad es el que hace posible el desarrollo del espíritu crítico, el florecimiento de la creatividad, la revisión continua de las verdades establecidas» (Giusti, 2010, p. 44). A esta conclusión llega, por ejemplo, Kant en su obra *El conflicto de las facultades*.

El asunto de la contienda entre las facultades universitarias es una cuestión antigua. Kant, uno de los más importantes filósofos de la era moderna, lo vivió como miembro de la facultad de filosofía, cuando intentó publicar unos escritos sobre religión. El obstáculo oscurantista de una negativa por parte de una censura gobernativa que, además, solo alegó que el escrito caía enteramente en el campo de la teología bíblica, provocó en Kant una estrategia de respuesta en favor de su liber-

tad como académico. Buscó, en primer lugar, defender el foro universitario frente al gubernativo; en segundo lugar, dentro del universitario, que fuera considerada la filosofía y no solo la teología. Puede decirse que el texto de Kant es una apología de la filosofía, es decir, de las humanidades. La filosofía, entendida como ejercicio de la razón que no se atiene a intereses sino que busca la verdad y que, por tanto, genera y exige libertad. Los cuatro términos —filosofía, razón, verdad y libertad— reaparecen continuamente en estas páginas y remiten el uno al otro con equivalencia. En su texto, Kant denomina a la filosofía «facultad inferior», que es realmente una facultad de humanidades, y «facultades superiores» a aquellas que sirven a los intereses del poder político: teología, derecho y medicina. Sin embargo, aunque la filosofía sea considerada «inferior», no pierde la libertad, la cual deben sacrificar las denominadas «facultades superiores» por aceptar su subyugación al poder político.

La filosofía es, entonces, búsqueda de la verdad, práctica de la libertad y ejercicio de la razón. Hacer filosofía o humanidades se relaciona con el hecho de que la universidad debe tener una facultad de estudios humanísticos básicos por la que deben pasar todos los estudiantes. Esto se debe entender hoy de forma más amplia: se trata del proyecto de una «formación para todos», que es formación democrática de los ciudadanos.

De esto se puede concluir que la universidad no es exclusivamente el lugar de la ciencia, la medicina, las ingenierías, es decir, no es el dominio de lo que Kant denominó las «facultades superiores»; es también el lugar de las humanidades. La educación orientada al florecimiento de las diferentes capacidades del hombre permite que la sociedad pueda alcanzar fines en los que los aspectos de la calidad de vida no estén vinculados con el crecimiento económico y el lucro, sino con la posibilidad de que la población en su totalidad tenga acceso a la salud, la educación, los beneficios sociales del trabajo y la seguridad social.

El cuestionamiento que el neoliberalismo hace a las humanidades y, por ende, a la universidad tiene como consecuencia un profundo debilitamiento de la democracia, la vida pública, la participación ciudadana. El vaciamiento de la democracia afecta gravemente a las universidades, especialmente a las públicas, en la medida en que estas son separadas de la misión de proveer una amplia educación humanista a la mayoría. «Puede ser que la democracia no exija la participación política universal, pero no puede sobrevivir a la ignorancia absoluta del pueblo sobre las fuerzas que dan forma a sus vidas y describen su futuro» (Brown, 2015, pos. 3147). La «formación para todos» no es un eslogan para obligar a estudiar por la fuerza, pero sí lo es para la formación democrática de los ciudadanos. La universidad debe contribuir al proyecto de emancipación humana por vía de la formación democrática de los ciudadanos. Ella ayuda con su potencial del conocimiento a crear las instituciones que promocionan la «formación para todos». «Sin esta función pedagógica, la universidad corre el riesgo de convertirse en instrumento de la industria y de sus administradores burocráticos» (Brandt, 2011, p. 171).

Bibliografía

ARANGO, Rodolfo (2013). «La educación superior en el orden democrático constitucional». En Luis Orozco (comp.), *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 201-250). Bogotá: Ediciones Uniandes.

AUBAD, Rafael (2017). «Oportunidad histórica por el talento humano». *El Colombiano*, 14 de agosto.
BRANDT, Reinhard (2011). *Wozu noch Universitäten?* Hamburgo: Meiner.
BROWN, Wendy (2015). *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Edición electrónica. Barcelona: Malpaso.
BUSH, Vannevar (1945). *Science, the Endless Frontier*. Washington D.C.: National Science Foundation.
BYUNG-CHUL, Han (2013). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas del poder*. Barcelona: Herder.
— (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
COMISIÓN DE MEDICIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - SOCIEDAD COLOMBIANA DE FILOSOFÍA (2017). «¿Colciencias desprecia el castellano?». *El Espectador*, 20 de junio.
GIUSTI, Miguel (2010). «El sentido de las humanidades». En Miguel Giusti y Pepi Patrón (eds.), *El futuro de las humanidades: las humanidades del futuro* (pp. 37-46). Lima: Fondo Editorial PUCP.
— (2015). *Disfraces y extravíos: sobre el descuido del alma*. Lima: FCE.
HOEVEL, Carlos (2001). «Ante la llegada de la *business university*». *Valores en la Sociedad Industrial*, 18(51), 3-17.
HUMBOLDT, Wilhelm von (1903-1936). *Gesammelte Schriften*. Edición de la Academia de Ciencias de Prusia. Berlín.
LAVAL, Christian y Pierre DARDOT (2013). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Edición electrónica. Barcelona: Gedisa.
MÜNCH, Richard (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von Pisa*. Fráncfort d.M.: McKinsey & Co.
— (2014). *Academic Capitalism: Universities in the Global Struggle for Excellence*. Edición electrónica. Nueva York: Routledge.
OAKESHOTT, Michael (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz.
OCDE (2016). *Education in Colombia. Reviews of National Policies for Education*. París: OECD.
OOSTERLINCK, André (2004). «The Modern University and its Main Activities». En Luc E. Weber y James J. Duderstadt (eds.), *Reinventing the Research University* (pp. 119-126). Londres: Economica. Brookings Institution Press.
PATIÑO, Pablo (2013). «Evolución de la investigación y el desarrollo tecnológico en los dos últimos siglos». Medellín: Ensayos Pensamiento Universitario - Universidad de Antioquia.
— (2014). *Elementos de contexto para un sistema de ciencia e innovación en la Universidad de Antioquia* [manuscrito inédito].
SHAPIN, Steven (2007). «Science and the Modern World». En E Hackett y otros (eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 433-448). Cambridge: MIT Press.
SNOW, Charles Percy y Frank Raymond LEAVIS (2006). *Las dos culturas*. Ciudad de México: UNAM.
STEINER, George (2008). *Los libros que nunca he escrito*. Ciudad de México: FCE.
STOKES, Donald (1997). *Pasteur's Quadrant: Basic Science, and Technological Innovation*. Washington D.C.: Brookings Institution.
STREECK, Wolfgang (2016). *How Will Capitalism End? Essays on a Failing System*. Londres: Verso.
WALLERSTEIN, Immanuel y otros (2013). *Does Capitalism Have a Future?* Oxford: Oxford University Press.
ZEMSKY, Robert y James J. DUDERSTADT (2004). «Reinventing the Research University: An American Perspective». En Luc E. Weber y James J. Duderstadt (eds.), *Reinventing the Research University* (pp. 15-28). Londres: Economica. Brookings Institution Press.

LA EDUCACIÓN COMO EMANCIPACIÓN: LA RESPONSABILIDAD CRÍTICA DE LAS HUMANIDADES FRENTE AL NEOLIBERALISMO DE NUESTRA ÉPOCA

Adhemir Flores Moreno
Pontificia Universidad Católica del Perú

Prólogo

Asistimos a una época donde encontramos dos tendencias aparentemente contrapuestas sobre el sentido y la orientación de nuestras instituciones educativas. Por un lado, la emergencia del neoliberalismo o capitalismo competitivo como un programa económico y político que busca expandirse y someter todas las esferas sociales, incluyendo la universidad, a la lógica o significación imaginaria de los principios de una economía de libre mercado. Por el otro, el lugar cada vez más residual o periférico de las humanidades en la formación universitaria frente a los saberes, los campos y las especialidades hegemónicos o dominantes. Según la primera perspectiva, los principios de la acumulación ilimitada de ventajas competitivas, de incremento de ganancias y reducción de costes deberían convertirse en una forma de gobernar, en una política de la vida y, en el caso que nos ocupa, en una práctica institucional de cualquier universidad a escala local y transnacional. Del lado de quienes están comprensiblemente preocupados por las humanidades, emergen respuestas que buscan librarlas de su debilitamiento y trazar límites a la pretensión de reducir la universidad a una mercancía en el orden social.

El presente trabajo pretende ofrecer una respuesta crítica a esa relación dialéctica o conflictiva entre libre mercado y ciencias humanas en la universidad. En un primer momento, comenzaremos por abordar dicho problema a partir de una breve crítica inmanente de esa nueva forma de liberalismo llamada neoliberalismo. Luego, procederemos a examinar la validez de su rendimiento como programa económico y político en las instituciones educativas. Esto nos permitirá, en un tercer momento, comprender el lugar residual de las humanidades en esta nueva concepción de la universidad; pero también abrirá paso, finalmente, a una crítica que permitirá mostrar la necesidad de transformación de las propias ciencias humanas y explorar su potencial crítico para una educación que contribuya a la emancipación de las personas en la formación universitaria y en el orden social en perspectiva local y trasnacional.

En efecto, mi exposición resulta un poco larga por lo que contiene, pero es demasiado breve por el tema que trata. Dada la amplitud del asunto y la brevedad del espacio, pido a los lectores disculpas por no poder hacer una exposición exhaustiva de todas las razones que sostienen las ideas aquí contenidas. Me consuela, sin embargo, la sospecha de que cada uno de ustedes completará con su propia experiencia lo que yo haya podido callar, o bien se saltará intuitivamente lo que yo haya

podido decir de más. Quisiera que este texto nos permita establecer una conexión espiritual y afectiva y que sea solo un pretexto para motivar la discusión sobre un asunto que compromete el *sentido*, la *finalidad* y el *futuro* de las humanidades y la universidad.

1. **El neoliberalismo como biopoder en el orden social y político**

Una vez que aparece en 1934, el neoliberalismo no solo se distingue del liberalismo de fines del siglo XVIII y principios del XIX en que busca separar los ideales democráticos o los derechos sociales de la racionalidad del mercado, sino que tiene una aspiración social y política más audaz y abarcadora: es una apuesta por determinar y organizar el poder político y el conjunto de la sociedad a partir de los principios de la economía de libre mercado. Los neoliberales piensan que los principios de regulación capitalista tienen que convertirse en una forma de gobernar porque de suyo no lo son, como lo creía el viejo liberalismo. Este nuevo liberalismo busca, entonces, reorganizar el marco institucional para construir una política gubernamental que, con el concurso del Estado de Derecho, pueda crear las condiciones propicias para que cada individuo pueda hacer más productiva su vida y desarrolle capacidades de emprendimiento personal, a fin de someter todo orden social y político a la lógica de los intercambios impersonales y la libre acumulación de ventajas competitivas que brotan del proceso económico. No estamos, en efecto, frente al viejo capitalismo derivado de la mera lógica del capital, es decir, de la sola acumulación de fuerzas productivas combinadas con la continua transformación técnica y sistémica de producción y trabajo, que ya había detectado Marx. Nos encontramos ante un capitalismo de nuevo tipo o de mayor alcance, un capitalismo cuyo imaginario busca penetrar y transformar todo orden social y político; un capitalismo institucional que convierte los principios de la acumulación ilimitada de ventajas competitivas en una forma de gobernar, en una práctica gubernamental y, a la larga, en una política de la vida y la sociedad a escala local y trasnacional (Foucault, 2004, pp. 170-171).

Ese sueño de omnipotencia (*rêve d'omnipotence*) del capitalismo competitivo, por el que se busca que la racionalidad de acumulación de ventajas competitivas o la lógica de maximización de beneficios y reducción de costes absorba y transforme todas las esferas sociales, produce —y a esto pocas veces se presta una debida atención— una transvaloración, transformación o ruptura en las relaciones que el ser humano establece con los demás y consigo mismo en el proceso económico, social y político. Si prestamos atención a las disposiciones que inculca en el proceso económico, notamos que el neoliberalismo busca generalizar la propiedad y la empresa privadas en *toda* la sociedad. Los neoliberales de la primera ola —Eucken, Röpke, Rustow, von Mises y Hayek— estiman que solo allí donde se les permite a los individuos desarrollar capacidades de emprendimiento personal se crean oportunidades para mejorar sus condiciones de vida y transformar todas las esferas sociales a partir del incremento de la productividad, sobre la base del óptimo económico de la eficacia y la reducción de costes, de la lógica de buscar ganar y evitar perder. Por diversos medios, se busca motivar a cada individuo a convertir en mercancías sus disposiciones, sus capacidades, sus experiencias, sus bienes, su vida, para que puedan ele-

var su rendimiento individual al máximo, conseguir más ventajas y hacer más productivas sus formas de vida. El neoliberalismo presenta eso no como una forma de vida entre otras, sino como «la» forma de vida más *racional*, como el medio a través del cual cada uno puede conseguir más ganancias y, de ese modo, hacer su propia vida. Esos ideales armonizan con la innovación, el mejoramiento de capacidades, la puesta en marcha de proyectos individuales, la creación de nuevos bienes y nuevos mercados o lo que hoy ha venido a llamarse, en una palabra, «emprendedurismo» o «emprendimiento». La observación de Marx de que el trabajo es condición de existencia en el mundo moderno adquiere un matiz ligeramente distinto bajo el neoliberalismo contemporáneo: ahora, la empresa —y, con ella, el consumo— aparece como condición de existencia de todos y cada uno.

Sin embargo, las convicciones, creencias o valoraciones que sostienen el programa social y político neoliberal descansan —y esto es pocas veces percibido— en una *antropología implícita*, en una interpretación muy particular del ser humano —«particular» precisamente porque no se presenta como meramente *particular* (la interpretación de los neoliberales), sino como una concepción que pretende ser *universal*—. El ser humano aparece básicamente aquí como productor o consumidor, como una unidad-empresa, como una empresa para sí mismo, como una empresa de su propia vida, como un inversor de su propia vida o, en una palabra, como su propio capital humano. En cualquier caso, el objetivo del programa neoliberal sería el mismo: cada uno ha de vivir para producir, reinvertir y consumir más y más. Se asume, así, que la actividad económico-empresarial es el espacio de realización del ser humano; que, a partir de dicho espacio, todo ser humano se piensa, se entiende, se proyecta, se conduce y se realiza en la vida. El *homo oeconomicus* ya no es simple y llanamente el ser humano del intercambio: *es el individuo que se comporta, a la vez, como empresario y consumidor; la encarnación o expresión humana, concreta, del imaginario neoliberal*. A partir de esa abstracción o concepción recortada del ser humano como *productor y consumidor*, el neoliberalismo busca dar respuesta, de manera tan audaz como extendida, a la pregunta por *lo que es el ser humano* y lo que ha de hacer con su vida en este mundo: «¡Sé tu propio empresario, si quieres vivir en un mundo organizado a partir de una economía de libre mercado»! Así reza la máxima implícita del neoliberalismo.

Esa antropología transforma drásticamente el orden social a partir de otras *dos abstracciones originarias*. La primera abstracción es la de asumir que *la libertad solo es principalmente aquella que se realiza en el mercado*: a saber, la libertad de producir, vender y comprar cualquier cosa que se pueda producir y vender en el mercado (Hayek, [1944] 1994; von Mises, 1956). Esto hace que los intercambios de los individuos se despersonalicen y sus vínculos se tornan meramente *impersonales*, *funcionales* o *instrumentales*. El neoliberalismo busca sustituir la integración social por la integración sistémica, pues las relaciones impersonales o instrumentales del mercado reemplazan, ahora, los procesos comunicativos o interpersonales de la integración social que están en la base de otras libertades sociales y políticas, como la solidaridad, las redes interpersonales de confianza o la cooperación social. La segunda abstracción originaria consiste en asumir que *el mercado es una forma de intercambio moralmente neutra y desprovista de problemas o conflictos normativos*. Friedman, líder de la Escuela de Chicago y principal representante del neoliberalismo de la segunda ola, sostiene que el mercado descongestiona a los individuos de la

posibilidad de hacerse cargo de conflictos o problemas sobre cómo se debe vivir, porque lo único que allí importa son las «elecciones simples» de los productores y consumidores para vender y comprar (Friedman, [1962] 1982, p. 24). Al asumir que la mejor distribución la hace el mercado, los neoliberales quieren dejar atrás cualquier discusión ética, moral o política sobre cómo debemos vivir para optar por una forma de vida económica aparentemente libre de problemas, donde la única libertad que importa es la de poder vender, comprar y acumular ganancias. Esto quiere decir, por ejemplo, sustituir la discusión, la contestación y la deliberación pública de propuestas políticas sobre los fines o los usos que se darán a los bienes y servicios públicos, así como sobre su interpretación y distribución, por su sola adquisición como mercancías, donde la única libertad es la del mercado. Los neoliberales prometen, así, una *forma de vida aproblemática*, aparentemente libre de problemas o conflictos, aun cuando está empíricamente demostrado que el mercado no está libre de problemas, fallas, contradicciones o conflictos y, con frecuencia, produce resultados contrarios a los esperados: la emergencia de monopolios y oligopolios que explotan a los consumidores con precios altos, la información asimétrica de productores y consumidores, la desigualdad persistente, la crisis ecológica o el cambio climático y, junto con ello, el desigual acceso a los recursos políticos de quienes están excluidos de la política pública.

Aunque se presenta como una mera doctrina económica desprovista de contenido normativo, el neoliberalismo lleva aparejada una *ética*. Los neoliberales asignan, de manera implícita o explícita, un conjunto de valoraciones y exigencias a cada miembro de la sociedad en general y de la comunidad académica en particular: cada persona debe preguntarse de qué bienes dispone o puede disponer —propiedades, conocimientos, disposiciones, habilidades, profesiones, fuerzas de trabajo, ingresos— para hacerlos circular en el mercado como mercancías o valores de cambio, a fin de poder conseguir y acumular ventajas competitivas. Las palabras de Weber sobre el capitalismo en general valen también para este nuevo liberalismo en particular: «Efectivamente aquí no se enseña una simple técnica vital, sino una ética peculiar, cuya infracción constituye no solo una estupidez, sino el olvido del deber, algo rigurosamente esencial. No solo se enseña la prudencia de los negocios —cosa que no hay quien deje de proclamar—; es un verdadero *ethos* lo que se expresa, y justamente en esta cualidad es como nos interesa» (Weber, 2012, p. 87). Así, al pretender ofrecer una respuesta a la pregunta de *para qué* y *cómo debemos vivir* en este mundo, el neoliberalismo se presenta implícita o explícitamente como un fenómeno *ético*.

Adicionalmente, este *determinismo economicista* transvalora o transforma también el sentido de *lo político*. El poder deja ya de ser el arte de la organización colectiva para afrontar problemas y transformar conflictos de la convivencia humana, mediante discusiones, justificaciones, deliberaciones y responsabilidades mutuamente vinculantes. El neoliberalismo asume, implícitamente, que el poder es, antes bien, biopoder, biopolítica. Tal poder —como dice Foucault— «hace vivir o deja morir». Con la biopolítica se gobierna básicamente para organizar, administrar y mejorar, técnica y económicamente, las condiciones de vida de la gente con el fin de hacerlas más productivas y desarrolladas. Se trata, pues, de una forma de gobernar que busca mejorar las condiciones de salud, de educación, de empleo, de ingresos, de seguridad, de medio ambiente, guiada por el deseo de incrementar la productividad de las poblaciones o las multitudes (Foucault, 1976, pp. 176-194). Sin

embargo, los neoliberales piensan que esas decisiones biopolíticas deben efectuarse mediante una restricción práctica: deben realizarse al margen de toda consulta más amplia, más igual y más protegida con los potenciales afectados, ya que les parece que los procesos de representación y discusión política son muy costosos, complejos o complicados y se puede gobernar mejor si únicamente se respetan las leyes de la economía y las que regulan el juego económico (Hayek, [1944] 1994, pp. 69-70; Friedman, [1962] 1982, p. 15; Buchanan y Wagner, [1977] 2000, p. 40). Pese a ello, el neoliberalismo está lejos del *laissez faire* («deje hacer») que, en otro tiempo, exaltó el viejo liberalismo: los neoliberales buscan, antes bien, recuperar el rol protagónico del Estado en el proceso económico sin intervencionismo y hacer del mercado el principio regulador de una biopolítica mucho más activa. Tal *Estado minimalista* deja de ser productor y se limita a ser un mero árbitro del proceso económico: fomentar la propiedad y la empresa privadas, hacer respetar los contratos privados y desmontar los procesos que obstaculizan la competencia y el crecimiento económico (Hayek, [1944] 1994, pp. 83-85; Friedman, [1962] 1982, p. 2). Lo político queda, entonces, subordinado a la esfera económico-productiva y pasa a ser una instancia artificial y funcional al incremento de la productividad y a las significaciones imaginarias del capitalismo competitivo: incremento de productividad, rentabilidad, cálculo, cuantificación, tecnificación, eficacia, consumo. En tales circunstancias, son precisamente los expertos o los técnicos los que controlan o monopolizan autónomamente las decisiones, arrogándose el derecho de decidir qué bienes corresponden a las demás personas, mientras que estas se exponen a ser excluidas de la posibilidad de contestar o examinar la validez de esas disposiciones mediante la comunicación, la justificación recíproca y la discusión pública. Así, grupos cerrados de expertos controlan autónomamente decisiones y normas y se erigen en tutores de quienes, privados de su derecho a ser coautores de los fines y los valores públicos, no pueden —como sugiere Kant— asumir la responsabilidad de servirse de su propio entendimiento en la vida privada o pública, o prefieren, por pereza o comodidad, dejar que otros se hagan cargo de *sus* asuntos (Kant, [1784] 2009). Tal *tecnocratización del poder* es, pues, el reverso o el anverso de la *despolitización de las formas de vida de las personas*.

2. **El rendimiento social y político del neoliberalismo en la universidad**

Tan pronto cuando el neoliberalismo o capitalismo competitivo busca expandirse y someter todas las esferas sociales, y particularmente la universidad, a la lógica, la abstracción o la significación imaginaria de la acumulación de ventajas competitivas, se produce una *transvaloración de los valores* que orientaron por largo tiempo los *habitus*, las disposiciones, las elecciones y las prácticas sociales de las instituciones académicas. Por diversos medios, se busca motivar a cada miembro de la universidad a convertir en mercancías sus disposiciones, sus conocimientos o sus logros culturales más preciados, a fin de adquirir ganancias y elevar su rendimiento individual al máximo. Cuando la universidad hace suyos esos fines y valores, que no necesitan afirmarse explícitamente como dogmas, convierte su quehacer institucional en una actividad que busca principalmente adiestrar —esto es, instruir— a cada miembro de la comunidad académica para almacenar conoci-

mientos o saberes expertos, capitalizar dichos conocimientos e insertarse exitosamente en la sociedad económico-productiva, en el mundo del mercado y su división mundial del trabajo. Ya no se trata de formar investigadores, profesionales y ciudadanas dispuestos a cooperar y asumir responsabilidades compartidas frente a los problemas y los conflictos de la colectividad humana, sino individuos dedicados principalmente a la procura de sus preferencias privadas, sobre la base de acciones estratégicas orientadas al «éxito» o al cálculo egocéntrico de sus utilidades, sus proyectos personales y sus posibilidades de obtener ventajas. El *homo academicus* dejar de ser ya alguien que pone su misión y su vocación al servicio de la *crítica* del orden social y de las condiciones de su propio ejercicio como individuo *autónomo*, para convertirse en un *emprendedor*, en un *productor y consumidor de conocimientos y saberes expertos*, en un inversor de su propia vida, en su propio capital humano. Ello no tiene nada de extraño, porque el régimen capitalista o neoliberal requiere de la *adhesión* o la *complicidad* —abierta o tácita— de los propios individuos como condición de posibilidad para reproducirse. De acuerdo con esa concepción empequeñecida del ser humano, la «educación» no sería más que *instrucción* y su *fin* no sería otro que la libertad económica.

El hecho de que las personas hayan incorporado, de manera prerreflexiva o inconsciente, esas creencias y valoraciones no es nada desdeñable por el poder que ellas adquieren sobre sus formas de vida. La vida material —aunque a muchos solo parezca un asunto banal o baladí— siempre ha sido y sigue siendo importante para muchas personas del mundo, tanto para quienes gozan de los privilegios de la abundancia como para quienes tienen serias dificultades para existir debido al agravio moral de la privación, la exclusión y la opresión. De hecho, acceder a bienes, recursos y oportunidades, competir e intercambiar bienes y servicios con personas de la más diversa procedencia, no solo les ofrece a muchos hombres y mujeres cierta libertad de movimiento en distintos lugares del mundo, sino también la posibilidad de acceder a otros bienes que exceden las meras pretensiones económicas: mejorar o preservar un estatus, salvaguardar una posición social o conseguir reputación o reconocimiento social (Polanyi, 1947; Sahlins, 1972). Muchas personas llegan a las universidades por motivos que no son exclusivamente intelectuales o culturales, sino reuniendo todas esas motivaciones con pesos personalmente diferenciados. Las oportunidades y libertades económicas que surgen relativamente con ocasión de la desregulación capitalista son quizá aquello que ha hecho que el capitalismo se convierta en un régimen relativamente aceptable o deseable, o sobreviva como tal, en diversas partes del mundo, a pesar de las críticas de sus detractores (Boltanski y Chiapello, 1999, p. 53).

No obstante, bastaría con observar atentamente el orden social para constatar que para muchos egresados, profesores e investigadores de nuestras instituciones educativas la promesa de la libertad económica no siempre se realiza. La institucionalización de desigualdades categoriales o jerarquías de valor arbitrarias entre carreras rentables y carreras poco rentables, disciplinas útiles y disciplinas consideradas inútiles, programas de formación más costosos y menos costosos produce formas de desigualdad y exclusión no siempre perceptibles dentro y fuera de las universidades. Muchos miembros de nuestras instituciones educativas están constantemente expuestos a los riesgos de inseguridad económica y de exclusión y tienen que hacer enormes sacrificios para entrar a la universidad, financiar sus estu-

dios, asumir la sobrecarga de materias y atenuar sus privaciones. Ese problema no se resuelve cuando tales instituciones convierten el *mérito* en el *único* criterio de justicia que da derecho a acceder a ciertos bienes, recursos y oportunidades. En efecto, hay grupos más desaventajados que no pueden reunir muchas cualidades requeridas y acumulan o reúnen varias exclusiones, no como resultado de su capacidad o dedicación, sino de su falta de recursos, oportunidades, experiencias, capital social, títulos, reconocimientos, etcétera. En esos casos, tales instituciones pueden promover inintencionadamente desigualdades persistentes, al producir egresados desempleados o subempleados en potencia; o al facilitar el acaparamiento de oportunidades, puestos y cargos por parte de los miembros más favorecidos, unidos por reciprocidades o redes interpersonales de confianza y, con ello, privar de esos bienes a los miembros más desaventajados o excluidos de esas mismas redes dentro de una organización. Todo ello puede provocar decepción, frustración y sufrimiento en las personas, fomentando en ellas, de paso, la *mala conciencia* de que su pérdida de empleo, sus bajos ingresos o su estancamiento económico es *únicamente* fruto de lo que han hecho o dejado de hacer; mientras, los arreglos de fondo que generan esas *patologías* en el orden social y político, pero que no están bajo su exclusivo control y responsabilidad, quedan, en apariencia, moralmente invictos. Pero, al dar por sentado que *la mejor distribución la hace el (libre) mercado*, el neoliberalismo desplaza, enmascara o agudiza esos problemas de justicia como equidad y se limita a velar por la «buena» marcha del crecimiento económico promedio, mientras sobrevalora el aumento promedio de estudiantes que egresan de muchas universidades, así como su buen rendimiento, principalmente con criterios de incremento de productividad académica.

Tal *reduccionismo economicista* puede ser compañero de otro reduccionismo no menos peligroso para la emancipación de las personas en el orden social: reducir la educación a la mera acumulación de conocimientos, al margen de toda finalidad ética o moral. Fue un legado humanista de la Ilustración el principio crítico de que cada individuo se libere de dogmas, prejuicios o certidumbres que se resisten a cualquier escrutinio y examen público, a fin de que se guíe únicamente por su propio entendimiento, por su propia conciencia, por lo que hay de razonable, de actividad crítica, en él. Sin embargo, si la actividad investigativa se limita nada más que a almacenar conocimientos y al *fetichismo del dato* —como si lo dado (*datum*) se pudiese construir al margen de los puntos de vista, los juicios de valor y los arreglos sociales de las comunidades científicas— y, a la vez, abandona la conciencia crítica de los fines éticos o morales que trascienden los *meros hechos*, el potencial de autonomía —que surge con la Ilustración, en oposición a cualquier dogmatismo— se invierte en su contrario: en el mero hablar sobre «madera, piedra, es decir, cosas singulares y finitas», donde la razón es rica por la información que posee, pero pobre y vacía también por su singularidad y limitación, según ironizaba Hegel (Hegel, 1987, p. 329).

El problema es que, a partir de una concepción estrecha de la educación, restringida a una suerte de obediencia espiritual —ya no al clero, al señor feudal, al gamonal o al monarca, sino a un sistema de dominación impersonal, funcional y tecnocrático—, la educación se aparta de las posibles rutas que debe aprender a descubrir por sí mismo cada individuo para llevar una vida independiente. Quienes buscan desesperadamente acumular saberes expertos y ganancias pueden sucum-

bir a la tentación de aprender teorías y fórmulas, disponer de una amplia erudición o información, sin atreverse nunca a pensar y actuar por sí mismas. Tales personas están también muy expuestas a la posibilidad de renunciar a una contrastación crítica y rigurosa de los hechos mediante la discusión crítica constante con los demás. Asimismo, son propensas a reafirmar constantemente sus ideas como dogmas frente a cualquier posición contraria a la suya. Sin embargo, no hay nada más contrario a toda educación, investigación y formación, con vistas a una vida plenamente autónoma, que la actitud dogmática de creer tener un acceso privilegiado a un principio unitario y explicativo de todas las cosas humanas, reclamando arbitrariamente el derecho de poseer una verdad indiscutible e incontestable.

Pese a ello, más peligroso aún es el riesgo de que, mediante la mera instrucción, los hombres y las mujeres de nuestras instituciones educativas puedan postergar o abandonar la *responsabilidad ética o moral* de su profesión. La *instrucción* es una condición *necesaria pero no suficiente* para educarse y llevar una *vida profesional*. Como observó Weber, la «profesión», desde su más antiguo sentido medieval (en alemán, «*Beruf*» y, en inglés, «*calling*»), estaba motivada por una misión y una vocación guiada por una finalidad ética o moral que el individuo asumía responsablemente con respecto al mundo particular en el que estaba inmerso (Weber, 2012, pp. 122-146). Sin embargo, cuando el estudiante, el profesor, el académico o el intelectual renuncia consciente o inconscientemente a esa *educación para la autonomía*, el precio es muy alto y sus consecuencias imprevisibles para la colectividad humana: puede convertirse prontamente en funcionario del orden existente y vivir en paz con el mundo, mientras calma su «buena conciencia» con la *emulación* de modelos y hábitos preestablecidos, con lo cual ayuda a reforzar o generalizar el orden de dominación funcional ya existente. Estas personas pueden abandonar, en suma, el trabajo crítico y la independencia que requiere no solo toda vida profesional, sino toda persona y colectividad autónomas. *Ironía del libre mercado cuando penetra en la educación: hace creer a las personas que en él reside su liberación*.

Como resultado de lo anterior, a partir de una concepción *residual* de la educación, animada por *prejuicios serviles*, una institución académica que adopta las significaciones imaginarias del libre mercado forja inintencionadamente en los estudiantes, los de hoy y de pasado mañana, las disposiciones, hábitos y prácticas que los conducen a *huir de sí mismos*, a *esconderse a sí mismos*, a *evadir la cuestión ética y política de quiénes son y quiénes quieren ser*, limitándose nada más que a la procura egocéntrica del éxito y sus posibilidades de obtener cada vez más ventajas, de acuerdo con sus preferencias privadas. Así, inmersos en proyectos, instituciones y prácticas sociales cotidianas, el *sentido*, los *fines* y el *valor* mismo de las *valoraciones* que orientan sus prácticas sociales y sus instituciones se les escapa; extraviados entre innumerables asuntos, pierden de vista «el» asunto —a saber, ¿quiénes son y quiénes quieren ser?—, alejándose, así, de la posibilidad de llevar una vida que tenga sentido y valga la pena en este mundo. Pueden, entonces, conocer muchas cosas de muy poco con notable maestría y, sin embargo, tener serias dificultades para examinarse y *reconocerse a sí mismos* y hacer igualmente lo propio con los demás. Permanecen *extranjeros, extraños o desconocidos para sí mismos*, aunque el mundo en el que viven les resulte más o menos conocido y familiar.

Si los neoliberales quisieran defender *sus* valores y fines particulares, bajo la apariencia de fines colectivos, tendrían que mostrar, a partir de un largo trabajo de

justificación, que los individuos y las colectividades humanas viven y mueren para realizar los «valores» del mercado: producir, vender y adquirir incesantemente ganancias, como si esos fuesen «los» fines últimos de su existencia humana. Pero bastaría dialogar con algunas estudiantes de los primeros ciclos de los *studia generalia* de diversas universidades del país y del mundo para constatar un hecho irreductible: los estudiantes más atentos, sensibles y cautelosos con el *sentido* liberador de su propia educación están menos preocupados por todas esas cosas que por *sí mismos*, por *lo que quieren y deben hacer con su libertad y sus vidas*, por *lo que son y quieren ser en este mundo*, dentro de la pequeña porción de historia que les ha tocado o en la que les tocará existir. Si alguien duda de ello, a partir de la presunción o jactancia dogmática de que ya sabe *cómo son, cómo piensan o cómo deberían ser* sus alumnos o alumnas —cual si fuese un Dios relojero, sabio, distante y superior a los propios agentes o seres humanos—, tal vez puede ser útil recodar una máxima de Rousseau dirigida a los profesores: «Comience mejor a estudiar a sus alumnos; porque, seguramente, usted no los conoce» (Rousseau, 1969, p. 242).

3. **Las ciencias humanas como críticas de la dominación y las formas de vida**

El contexto anteriormente descrito permite comprender, en parte, por qué las humanidades ocupan un lugar marginal, ambiguo o incierto en un contexto de creciente desregulación neoliberal. Las ciencias humanas están en *peligro* y, al mismo tiempo, son *peligrosas*. Están en peligro porque —desde el momento en que el neoliberalismo y quienes se adhieren a sus valoraciones asumen ya tener respuestas fijas, definitivas y acabadas a la pregunta por *lo que es el ser humano* y por lo que le toca hacer en este mundo— las ciencias humanas ven, así, desplazadas o postergadas las posibilidades de seguir ejerciendo su trabajo crítico de invitar a la humanidad a examinarse a sí misma desde perspectivas, dimensiones y posibilidades de sentido más amplias. ¿Cómo, pues, ceder demasiado sitio a unas ciencias humanas que toman por objeto de saber y pensar a un ser humano que ha sido expulsado del lugar que por un periodo breve tuvo, que ha sido arrojado a la periferia en esa nueva antropología neoliberal dominante que lo reduce a un ser que produce y consume nada más que conocimientos, riquezas, trabajo, ganancias, como si fuesen esos los *fines últimos* de la condición humana? Esta situación coloca a las ciencias humanas y a quienes se dedican a ellas en el centro de una inestabilidad, de la incertidumbre y de la precariedad laboral. Pero, al mismo tiempo, las ciencias humanas representan un peligro, una amenaza, para cualquier sistema de dominación impersonal como el que impone el libre mercado. Son peligrosas porque desestabilizan las creencias y valoraciones dominantes y hacen una invitación a un terreno movedizo, de inseguridad e incertidumbre; conducen a ese espacio vacío desde el cual emergió, en otro tiempo, la posibilidad de pensar y repensar al ser humano, pero que el orden social y político dominante en el que hoy vivimos cree haber compensado con ideas cosificadas o estereotipadas acerca de lo que es y debe ser el ser humano, la sociedad, el Estado, la universidad, la humanidad, la vida en general. En breve, las ciencias humanas están, pues, en peligro porque su condición marginal, subalterna, en la vida universitaria las expone al riesgo de sucumbir a la lógica económi-

ca o tecnocrática totalitaria que pretende absorberlas y, en caso extremo, disolverlas; y son peligrosas porque oponen resistencia a ese sistema de dominación o, vale decir, porque son o pueden ser críticas de cualquier sistema de dominación.

En efecto, desde que, hacia finales del siglo XVIII, el ser humano se convirtió, por primera vez, en objeto y sujeto de saber sobre sí mismo, no solo las ciencias humanas existen, sino que ellas se encontraron en una situación peculiar. Ellas se dirigen al ser humano en la medida en que vive, produce, trabaja y tiene un lenguaje, pero no lo hacen como lo hacen las ciencias naturales y las ciencias sociales. Las ciencias humanas toman por tema al ser humano y pueden tomar prestados los métodos de las ciencias naturales y sociales para explicar las leyes, las regularidades o los principios que permitan explicar o predecir las conductas, los comportamientos, los actos humanos. Sin embargo, ellas no tratan de conocer al ser humano como un hecho (o no solo como un hecho), como un *factum* interpretado en función de causalidades: no buscan explicar por qué la gente hace lo que hace cuando vive, intercambia bienes o servicios e instituye un lenguaje, de una manera y no de otra. Más precisamente, las ciencias humanas buscan comprender críticamente el *sentido o el significado* de las creencias, las valoraciones y las representaciones que los seres humanos producen *sobre sí mismos*, *sobre sus relaciones* con los demás, sobre su posición en el orden social; la manera en que hacen valoraciones, generan fines y dotan de sentido o sin sentido su vida en este mundo (Foucault, 1966, pp. 363-365). Así, por ejemplo, a diferencia de la economía, las ciencias humanas no ven al ser humano como alguien que solo produce, consume e intercambia bienes o servicios por tal o cual razón, sino como alguien que juzga, valora o interpreta su situación laboral, sus condiciones de inclusión o exclusión, su sumisión o libertad, en cuanto a acceso a recursos y oportunidades, o, incluso, si es justo o injusto el trato que recibe o da cuando intercambia bienes y servicios con otros individuos. A diferencia de la filología, las ciencias humanas constatan que el ser humano no es alguien que solo produce significaciones a partir de ciertos sistemas y estructuras de reglas del lenguaje, sino alguien que también examina el sentido y el valor de poder o no expresarse, la posibilidad de poder dar cuenta o no del sentido o sinsentido de sus propias vivencias, de sus esperanzas y limitaciones, de su pasado y su presente, de sus contradicciones, sus luchas y sus dificultades para existir. De allí que la historia y la arqueología puedan invitar a la humanidad a recordar y repensar lo que, a menudo, olvida e ignora; por eso, la lingüística y la literatura pueden invitarnos a repensar y sentir el secreto oculto del campo de lo posible de nuestras palabras, nuestros textos, nuestros gestos, nuestros silencios y nuestros actos comunicativos en diversas situaciones de referencia; y, por eso, la filosofía es una actividad crítica que busca examinar la validez de nuestras creencias, nuestras valoraciones, nuestras prácticas sociales, nuestras relaciones de poder, nuestras instituciones y formas de vida. En otras palabras, las ciencias humanas toman como tema al ser humano en su humanidad específica, al ser humano en su interacción con otros, al ser humano en la complejidad y pluralidad de su ser; así, ellas hacen entrar en la escena de nuestra reflexión crítica aquello que, por mucho tiempo, pudo caer en el olvido y el campo de la exclusión: a saber, ¿qué es el ser humano?, o, vale decir, ¿quiénes somos y quiénes queremos ser?

En ese sentido, yo puedo afirmar que las ciencias humanas tienen, hoy y mañana, la responsabilidad de ser *críticas de la dominación y las formas de vida*. Las

ciencias humanas invitan a la humanidad a examinarse a sí misma, a despojarse de todo lo que ella da por sentado o supuesto para pensar como un enigma sus fines, sus creencias, sus valores, sus acciones, sus instituciones, sus formas de vida, su mundo. Ellas nos invitan a sentir y sopesar el asombro, la perplejidad o el espanto de examinar y comprender el sentido y la validez de todas las puestas de sentido, las relaciones de poder en los intercambios sociales, así como el sinsentido de los actos horrorosos de nuestra condición humana, mediante las cuales los seres humanos viven y responden a la pregunta por lo que son y por el hecho de su vida en este mundo. Rompen, entonces, el círculo encantado de las opiniones y convenciones comunes, trabajando sobre ese fondo de interrogación que los seres humanos en ocasiones reprimen u olvidan, intentando saber lo que mucha gente cree ya saber con exactitud y convicción de antemano. En cierta medida, nos desestabilizan, nos fragilizan, nos sobrecogen; nos plantean la posibilidad de tener el valor de ingresar a un espacio de incertidumbre e inseguridad, donde no podemos conformarnos con verdades ya hechas o recibidas, con certezas o convicciones exactas e invulnerables, con creencias o valoraciones acabadas y definitivas sobre nosotros, nuestra relación con otros seres humanos o con la realidad exterior —como cree poder hacerlo, en cambio, el neoliberalismo—. Esa actitud ante el hecho de nuestra condición humana es una de las primeras cosas que distingue las ciencias humanas del imaginario neoliberal.

Por eso, las humanidades tampoco pueden dar las abstracciones del neoliberalismo por sentadas y justificadas. Las ciencias humanas, a lo sumo, solo pueden constatar que esa visión empequeñecida del ser humano como «productor y consumidor», esa concepción estrecha o unidimensional de su libertad (libertad para vender, comprar o intercambiar con cualquiera) y la tecnificación del poder que la acompaña, todas esas abstracciones originarias dominantes, solo pueden entenderse mejor si nos remitimos a la historicidad humana, al hecho de que el ser humano está con frecuencia tentado a producir abstracciones, valoraciones y representaciones que pretenden ser fijas, concluidas, canónicas e incontestables con la misma fuerza con que se presentan excesivamente persuasivas, desesperadamente deseosas de *tener razón*. Tal vez, por ello, una de las primeras tareas cruciales de las ciencias humanas es comprender y, a la vez, trazar límites a la lógica totalitaria, dogmática y arbitraria que quiere reducir la libertad, todas las esferas sociales y todos los mundos de la vida a la «abstracción dominante» del incremento de la productividad, el consumo y los intercambios impersonales o mercantiles. Esa *otra manera de hacer crítica de la economía política* abre un nuevo terreno para la crítica de la experiencia humana.

Sin embargo, no corresponde a las ciencias humanas responder por los seres humanos preguntas o problemas vitales que ellos deben aprender a responder por sí mismos en su vida práctica. La respuesta a la cuestión ética y política de quiénes somos y quiénes queremos ser es algo que solo pueden generar los agentes en las esferas sociales y políticas en las que están inmersos. Aunque habitualmente lo hagan, ninguna ciencia, tecnociencia, doctrina económica o mercado puede darle a los seres humanos un sentido para sus vidas, no puede decirles si algo es «bueno» o «malo», si la distribución de ciertos bienes y servicios es «justa» o «injusta»; es decir, no puede pretender responder por los propios agentes la pregunta de para qué y cómo deben vivir o qué trato deben recibir de los demás u ofrecerle a estos. Esto es

así porque —como ya observaba Kant—, estas preguntas escapan a los meros hechos, no refieren al conocimiento de los hechos, no expresan cómo actúan las personas de hecho, sino cómo deben actuar: la ética o la moral no está en el terreno del conocimiento, sino en el campo de los principios prácticos o las normas de acción que *no podemos conocer*: solo pensar, imaginar, discutir y rehacer intersubjetivamente, de acuerdo con las exigencias de cada contexto. No hay nada más peligroso, por ello, que ir a buscar en las ciencias humanas recetas para algo que los seres humanos solo pueden aprender a descubrir, examinar y discutir en el campo de la *acción* —espacio de creación de algo nuevo, mundo de contingencia y fragilidad y cuyos resultados son a menudo impredecibles—. No corresponde, pues, a las ciencias humanas prefijar, de antemano, una dirección hacia una respuesta que solo está fuera de la ciencia, en el terreno de la praxis social y política.

4. **Las ciencias humanas en una educación para la emancipación**

Pero, si las humanidades han perdido cada vez mayor peso en diversas partes del mundo y el neoliberalismo y la tecnocracia han ido ganando cada vez más terreno, ¿no será que esta es una oportunidad para que las humanidades y la universidad también se examinen y se transformen? ¿Qué ganamos con adoptar viejas o nuevas «posturas reactivas», formando meras «trincheras de resistencia» frente al capitalismo competitivo y la tecnocracia, si no somos capaces de transvalorarlos mediante el acompañamiento crítico de los conflictos, problemas y contradicciones que enfrentan las personas en sus mundos sociales particulares con ocasión de la propia desregulación capitalista y la modernización de las formas de vida? ¿No es esta *crisis* una ocasión propicia para la *crítica de las humanidades* y esta, a su vez, un presupuesto de la re*creación* o reinvención de las propias ciencias humanas?

En principio, pienso que necesitamos humanidades más *autorreflexivas*, más *autocríticas*, unas ciencias humanas cuyos miembros sean capaces de examinar las condiciones locales y globales de posibilidad de su propio ejercicio y praxis en el tratamiento de la condición humana, a fin de ofrecer respuestas críticas a las crisis, los conflictos y los problemas del presente y de la posteridad. De manera particular, ello implica preguntarse concretamente qué condiciones históricas específicas han hecho posible el surgimiento y la transformación de las disciplinas, de las especialidades, de los objetos de estudio, de las prioridades de investigación, de los intereses académicos de los agentes de las diversas ciencias humanas, así como cuáles son los efectos sociales y políticos de la constitución misma de *sus* elecciones, *sus* investigaciones y *sus* objetos de estudio. A diferencia del neoliberalismo, que se resiste a lidiar con problemas, la educación cumple un rol emancipador cuando *invita a profesores y estudiantes a comprender problemas y transformar conflictos mediante cooperación y responsabilidad compartida*. Ello equivale a preguntarse: ¿a qué *fines* sirven nuestros saberes y prácticas? ¿A qué *valoraciones* implícitas o explícitas responden? ¿Qué *valor* tienen para nosotros esas mismas valoraciones y esos mismos conocimientos en la organización curricular de los programas, de las áreas de investigación, de los proyectos que se financian? ¿Qué *antropología o concepción del ser humano* suponen o dan por sentado nuestros saberes en sus elecciones, en sus prácticas discursivas, en sus prácticas sociales y su división social del trabajo? ¿Sir-

ven para dignificar nuestra condición humana o, por el contrario, para rebajar o sustraer su valor, sus fines y su sentido en este mundo? Esa *vigilancia crítica* es, tal vez, una de las principales contribuciones de las humanidades en los mundos en los que nos ha tocado vivir, con el fin de que puedan existir universidades y formas de vida integradas por personas autónomas o moralmente emancipadas.

Al interior de nuestras instituciones educativas, las tareas no son, pues, pequeñas, ni mucho menos. Reducir la educación de estudiantes y docentes a nada más que la apropiación de los saberes expertos y los medios técnicos para participar en la competencia y la carrera de los talentos, al margen de exigirles pensar y actuar por sí mismos para dar cuenta de su particularidad y responder a la pregunta de quiénes son y quiénes quieren ser en su vida práctica, es una forma de formar *individuos dóciles para suscribir, de manera pasiva o activa, tanto en el pensamiento como en la acción, cualquier sistema de dominación*. Por el contrario, *la educación como emancipación consiste en guiar a los estudiantes para que ellos aprendan a descubrir por sí mismos, a lo largo de toda una vida, quiénes son y quiénes quieren ser en todas sus relaciones sociales. Educarse consiste, en ese sentido, en saber cultivar los sentimientos morales para que no se cosifique, dañe o vulnere la integridad física y moral de ningún ser humano, mediante cualquier forma de poder o coerción arbitraria; dicho en un sentido positivo, se trata de fomentar y cultivar el hábito del igual respeto o valor por todo ser humano en su particularidad única y específica en todas las esferas sociales*. Ello implica la tarea concreta de saber qué hacer con dichos conocimientos adquiridos, así como distinguirlos de las exigencias concretas de la praxis en cada contexto. Supone también un llamado a saber discernir, examinar y aclarar críticamente al servicio de qué *fines* ponemos nuestra carrera o instrucción y sopesar si están moralmente *justificados* o no los *medios* conducentes a aquellos. Es decir, se trata de saber pensar, saber vivir y conducir nuestra vocación de manera coherente, aprendiendo a escoger, mediante la discusión crítica o el examen público de la razón, una forma de vida autónoma que pueda estar al servicio de la mayor libertad y emancipación de *todos* los seres humanos, en tanto *iguales, distintos* y *complementarios*.

Además, en sociedades cada vez más complejamente diferenciadas como las nuestras, ninguna perspectiva central o dominante de crítica puede reclamar con autoridad incontestable su monopolio. Ese uso dogmático de la razón es incompatible con el espíritu crítico de las ciencias humanas del pasado y del futuro. Necesitamos, en efecto, que profesores y estudiantes puedan aprender a reconocer, en sus disposiciones, sus *habitus* y sus prácticas, el hecho de que las preguntas y problemas que se plantean en los diversos programas de formación de las ciencias humanas se pueden abordar con más rigurosidad, profundidad y amplitud de perspectivas, afectos o emociones, si dichos profesores y estudiantes son menos *dependientes* de las prácticas discursivas de sus propias disciplinas y afrontan las preguntas y los problemas al ritmo de una discusión crítica y fluida con las tomas de posición de otras especialidades y disciplinas de las ciencias sociales y las ciencias naturales (ocurre lo propio en un sentido inverso). Nada de esto debe confundirse con *moda interdisciplinaria*. En una educación como emancipación, el uso crítico y público de la razón plantea una tarea más difícil: *el arte y la responsabilidad de pensar y actuar interdisciplinariamente*.

Hacia fuera, una tarea que me parece cada vez más urgente, inmediata, impostergable, inexcusable, es que las ciencias humanas deben ser capaces de *tomar posi-*

ción frente a las redes de poder, los conflictos o los males del presente y del porvenir que están poniendo a prueba nuestra condición humana. Tomemos, por lo pronto, tres ejemplos: el de los conflictos violentos, el de la crisis ecológica y el de la crisis de la migración. En lo que refiere al primer problema, en una sociedad de posguerra como la peruana, se siente diariamente la pesadilla y el horror. Sin embargo, es en dicha sociedad donde menos queremos confrontarnos críticamente con nuestro pasado más reciente, desde las instituciones educativas y los espacios públicos, hasta las empresas, las universidades y los debates actuales de la sociedad política. El silencio frente a las estructuras de dominación, los conflictos y las violencias latentes que estuvieron en la base del conflicto armado que vivimos en el país en las últimas décadas ya no es ni siquiera un hábito, sino que, en ocasiones, se ha convertido en pariente de la comodidad y en un signo de virtud. La indiferencia, la apatía y la falta de reacción frente a una experiencia de violencia cuyo *sentido* o *sinsentido* desborda o desafía cualquier *comprensión*, están distribuidas por diversas partes del país. Pero, esa confusión moral que amenaza a cualquier sociedad de posguerra —y que, en el caso peruano, muestra la extraordinaria capacidad de una buena parte de la sociedad para evadir la realidad, extraer lecciones de *su* guerra interna y pensar críticamente sus creencias y prácticas sociales— todavía no ha recibido, al menos en el Perú, el intercambio y la cooperación de *todas* las ciencias humanas.

En cuanto a lo segundo, la gran paradoja de la crisis ecológica es que la misma necesidad que tienen el capitalismo y la biopolítica de «mejorar» las condiciones de vida de las poblaciones y las multitudes, mediante el incremento de la productividad y el consumo a escala planetaria, está generando exclusiones imprevisibles y poniendo en peligro la posibilidad de la vida misma. Esta *crisis global* podría ser una ocasión o una oportunidad para una *nueva crítica de la economía política mundial, del neoliberalismo y las formas de vida a escala local y transnacional*. Pero, sobre este asunto, son las ciencias naturales las que llevan la voz cantante en el mundo. Las pocas ciencias humanas que abordan este complejo problema —particularmente, la historia y la geografía humana— han dado pasos importantes, aunque todavía de manera muy aislada. El silencio de otras ciencias humanas —y particularmente de la filosofía— sobre un riesgo global que pone a prueba los mundos de la vida de las generaciones actuales y futuras es conmovedor.

A propósito de lo tercero, las ciencias sociales —y, junto con ellas, diversos medios de comunicación— están al día en materia de investigación sobre un tema tan acuciante como la migración local o trasnacional. Sin embargo, al menos para la mayoría de los filósofos contemporáneos, la movilidad social sigue siendo un asunto tan paradójicamente extranjero como familiar, tan teóricamente marginal como desgarradoramente personal: porque todos esos problemas irreductibles no han corrido parejos con la comprensión crítica del violento desarraigo que algunos de ellos han vivido en carne y hueso —Arendt, Benjamin, Adorno, Horkheimer, Benhabib, Derrida, Castoriadis, por citar solo algunos ejemplos—. Quiero decir, con ello, que los aspectos éticos y políticos de un problema tan antiguo como la historia de la humanidad residen en un espacio todavía inexplorado pero ineludible para la crítica filosófica y moral, para una teoría crítica de la sociedad cuyas ideas más fecundas surgieron en el siglo XX —y esto no debe olvidarse— con ocasión de la emigración, el exilio y la expulsión. Empero, eso es solo posible si los filósofos morales y políticos se aproximan a estos acontecimientos no desde una mirada distante que

busca proponer principios normativos fuera de la investigación de los procesos sociales mismos, sino con el fin de extraer esos principios prácticos a partir de las vivencias, sufrimientos, ilusiones y desilusiones, experiencias de emancipación y opresión de los propios inmigrantes, en perspectiva local y trasnacional.

Por último, pienso que necesitamos *universidades cada vez más autorreflexivas*, universidades que puedan hacer una *crítica de sus propias formas de vida*, universidades cuyos miembros puedan ponerse ilimitadamente en cuestión a sí mismos, estén abiertos a examinar la validez de sus creencias, de sus fines, de sus *habitus*, de sus prácticas sociales, de su propia vida institucional —no en cada aniversario, sino en cada jornada—. Tal autoanálisis o socioanálisis ha de ser un hábito selectivo y una responsabilidad impostergable e ineludible dado el espíritu de investigación y crítica que anima a una institución libre y autónoma, constituida por individuos libres y autónomos. Asumir esta tarea pasa por preguntarnos y responder a cuatro preguntas que planteó Kant: ¿Qué podemos o no conocer? ¿Qué debemos o podemos hacer? ¿Qué nos está permitido o no esperar? Todas estas preguntas, para Kant, se reunían en una sola pregunta: ¿Quiénes somos y quiénes queremos ser? Si las leemos en conjunto con las ideas y sentimientos aquí expuestos, estas preguntas plantean algunos principios prácticos para nuestras instituciones educativas. Preguntarse por los alcances y los límites del conocimiento puede querer decir que no puede haber investigación ni amor por el saber y *una* verdad sin el reconocimiento de la propia ignorancia; asimismo, sin este reconocimiento tampoco puede haber apertura y disposición para exponernos a la crítica y pensar y actuar de manera autorreflexiva, *haciendo del trabajo interdisciplinario una forma de vida*. La pregunta por lo que podemos o no hacer sugiere que la ética y política de una universidad se decide en el campo de la acción, no en grandes declaraciones normativas. El mayor riesgo de los académicos de nuestra época es reducir su actividad crítica a mera praxis discursiva, mientras permanece divorciada de *sus* hábitos, disposiciones, decisiones y responsabilidades en el trato *interpersonal* con los demás, con sus colegas, con sus estudiantes, con el personal administrativo, con el personal de limpieza, con el personal de seguridad y con todos los miembros de los cuales depende la *salud* —esto es, la *vida* activa— de cualquier institución. Pero esa pregunta dice también que corresponde a la universidad ayudar a la sociedad a examinarse a sí misma, aunque no pretender creer saber y, peor aún, decidir lo que solo los agentes pueden hacer por sí mismos en su vida práctica. Y, finalmente, la pregunta «¿quiénes somos y quiénes queremos ser?» puede ser formulada de otra manera: ¿deberíamos ser una universidad que prioriza carreras, especialidades, disciplinas que responden a las demandas de las instituciones y las prácticas sociales dominantes, o deberíamos buscar una relación más balanceada y equitativa entre estas y aquellas disciplinas que ponen a prueba esos sistemas de dominación? ¿Deberíamos ser una universidad que toma posición frente a problemas complejos como los conflictos violentos, la crisis ecológica, la crisis de la migración y los conflictos socioambientales en contextos de alta diversidad cultural, sexual y de género, o una universidad que contempla todas esas cosas desde una «mirada distante», parcial o completamente alejada de los mundos de la vida de los propios agentes? La elección de una u otra alternativa es siempre *ética* y *política*.

Estos y muchos otros problemas sacan a la luz una crisis de hondas raíces espirituales, pero ofrecen también una oportunidad para una responsabilidad más am-

plia y promisoria en lo que se refiere a una educación como emancipación: hablan de lo que no hicimos y debemos hacer, de las lecciones que aún tenemos que extraer; expresan quiénes fuimos, quiénes somos y queremos ser. En pocas palabras, traen desde el fondo del olvido un aspecto impensado, reprimido u olvidado: el enigma de nuestra condición humana y la responsabilidad que tenemos con ella en nuestra vida teórica y práctica. Sin embargo, si los militantes de las ciencias humanas, si los funcionarios de la humanidad (como diría Husserl), no hacen esto por las razones que fueran, ¿quién lo va a hacer? Es preciso reconocer, al fin de cuentas, que estas disputas éticas y políticas solo pueden estar destinadas para individuos capaces de comprometerse a sí mismos, sin aliados, como combatientes, o, como solía decir Nietzsche, como «individuos henchidos de esperanza».

Bibliografía

BOLTANSKI, Luc y Ève CHIAPELLO (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. París: Gallimard.

BUCHANAN, James M. y Richard WAGNER ([1977] 2000). «Democracy in Deficit: The Political Legacy of Lord Keynes». En *The Collected Works of James M. Buchanan 8*. Indianápolis: Liberty Fund.

FOUCAULT, Michel (1966). *Les mots et les choses: una archéologie des sciences humaines*. París: Gallimard.

— (1976). *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*. París: Gallimard.

— (2004). *Naissance de la biopolitique. Cour au Collège de France (1978-1979)*. París: Gallimard- Seuil.

FRIEDMAN, Milton ([1962] 1982). *Capitalism and Freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.

HAYEK, Friedrich August ([1944] 1994). *The Road to Serfdom*. Chicago: The Chicago University Press.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1987). *Fenomenología del espíritu*. Ciudad de México: FCE.

KANT, Immanuel ([1784] 2009). «¿Qué es Ilustración?». En *Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita* (pp. 21-31). Madrid: Cátedra.

MARX, Karl (1985). *Grundrisse: lineamientos fundamentales para la crítica de la economía política, 1857-1858*. Ciudad de México: FCE.

MOORE, Barrington (1966). *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World*. Boston: Bacon Press.

NIETZSCHE, Friedrich (2011). «Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas». En *Obras completas. Volumen 1: Escritos de juventud* (pp. 483-542). Madrid: Tecnos.

POLANYI, Karl (1947). «On Belief in Economic Determinism». *Sociological Review*, 37(1), 96-112.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1969). *Émile ou de l'éducation*. En *Œuvres complètes IV: Émile-Éducation - Moral - Botanique* (pp. 239-868). París: Gallimard.

SAHLINS, Marshall (1972). *Stone Age Economics*. Chicago: Aldine.

VON MISES, Ludwig (1956). *The Anti-Capitalist Mentality*. Alabama: D. Van Nostrand Company.

WEBER, Max (2012). *El espíritu del capitalismo y la ética protestante*. Madrid: Biblioteca Nueva.

DE LAS HUMANIDADES Y EL MERCADO O DE LA ÉTICA Y LA ECONOMÍA

Estrella Guerra Caminiti
Pontificia Universidad Católica del Perú

1. **Introducción**

De todos los textos que estuve revisando para preparar esta presentación, el *leitmotiv* era que, en el presente, las humanidades estaban de franco retroceso, como si fueran una estrella en proceso de implosión, y que, en consecuencia, su futuro era el de la extinción. Nuestra preocupación, entonces, es la de vislumbrar qué implicará para nuestra sociedad la pérdida de esa fuente luz; comprender por qué, al parecer, estamos embarcados en ese proceso y determinar si tenemos la capacidad de cambiar el rumbo, dado que nos interesa preservar una forma de ser en el mundo porque es la que valoramos.

Al indagar cómo se manifestaba en nuestro país este repliegue de las humanidades, lo que se impuso como «evidencia» fue que el sector productivo no requería de humanistas y es una demanda cada vez más imperiosa procurar que la universidad responda a los requerimientos del mercado laboral para que de esa forma contribuya al desarrollo del país. Aquí tendríamos que detenernos a pensar a qué tipo de desarrollo nos referimos y si es el que queremos; sobre este punto regresaremos más adelante. Continuemos explorando qué ocurre con las humanidades en el Perú. Para ampliar lo señalado más arriba, hemos recurrido a la página web «Ponte en carrera» —desarrollada por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo y Transporte y el Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE)—. Ahí encontramos que las carreras más solicitadas por el mercado laboral son las que se muestran en el Gráfico 1.

Adicionalmente, las diez carreras mejor remuneradas son las que se muestran más adelante en la Tabla 1.

Lo más vinculado a las humanidades que podemos encontrar en ambos ránquines son la Psicología y la Ciencia Política, pero nada de lo que corresponde a las humanidades en sentido estricto: Historia, Filosofía, Literatura, Antropología, etcétera. De acuerdo con ello, si todo se rigiera por la demanda del mercado de trabajo, las universidades no deberían seguir ofreciendo carreras de humanidades. Por ello, comenzamos a rastrear cuántas universidades de nuestro país ofrecen carreras de humanidades. Podemos comprobar, con gran preocupación, que la tendencia es a no incluirla en su oferta formativa. Por ejemplo, si quisiéramos estudiar Filosofía, solo podríamos hacerlo en siete universidades, cinco de las cuales están en Lima, como se apreciará en la Tabla 2.

GRÁFICO 1. Distribución de trabajadores jóvenes según familia de carreras universitarias (2015)



FUENTE: <http://www.ponteencarrera.pe/>.

TABLA 1. Remuneración promedio mensual en soles de jóvenes profesionales universitarios según familia de carreras (2016)

Familia de carrera universitaria	Ingreso promedio en soles
Ingeniería Civil	4.109
Geología	3.980
Ingeniería Eléctrica	3.974
Ingeniería de Telecomunicaciones	3.965
Medicina	3.964
Ingeniería Minera. Metalurgia y Petróleo	3.951
Ingeniería Industrial	3.810
Ingeniería Mecánica	3.798
Ciencias Políticas	3.717
Ingeniería Electrónica	3.668

FUENTE: <http://www.ponteencarrera.pe/>.

Si quisiéramos estudiar Historia, solo podríamos hacerlo en siete universidades; Literatura, en cinco; y Lingüística, en tres.

Por el contrario, si quisiéramos estudiar la carrera universitaria mejor remunerada en nuestro país, como vimos en el primer gráfico, Ingeniería Civil, podríamos elegir entre 106 universidades; y si fuera Administración de Empresas, la carrera con más universitarios trabajando, podríamos elegir entre 119 universidades. Las apuestas saltan a la vista. Esto nos debe de alertar sobre la cara peligrosa de esgrimir que la universidad debe desarrollarse de forma pertinente a su contexto, cuan-

TABLA 2. Universidades donde se enseña la carrera de Filosofía en el Perú (2017)

Carrera	Institución	Ubicación	Tipo de gestión
Filosofía	Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima	Lima	Privada
Filosofía	Pontificia Universidad Católica del Perú	Lima	Privada
Filosofía	Universidad Antonio Ruiz de Montoya	Lima	Privada
Filosofía	Universidad Nacional de San Agustín	Arequipa	Pública
Filosofía	Universidad Nacional del Centro del Perú	Junín	Pública
Filosofía	Universidad Nacional Federico Villarreal	Lima	Pública
Filosofía	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Lima	Pública

FUENTE: <http://www.ponteencarrera.pe/>.

do esto significa perder su mirada crítica y responder solo a las exigencias del sector productivo. La universidad es pertinente a su contexto de una manera virtuosa cuando contribuye con el desarrollo humano de la sociedad en la que se inserta y esto implica no perder de vista que siempre es *Primero la gente* —y no lo digo yo, lo dicen Amartya Sen y Bernardo Kliksberg (Kliksberg y Sen, 2007)—.

Siendo este el panorama, no podemos dejar de aceptar que algo está pasando para que la presencia de la humanidades sea cada vez más escasa, no solo en nuestras universidades, sino en nuestro país. Precisamente, el propósito de esta presentación es alcanzarles algunas reflexiones acerca de cuáles pueden ser los motivos por los que las humanidades han perdido espacio y reconocimiento, además de calibrar qué consecuencias tiene que se pierda este espacio de reflexión y comprensión.

Así pues, con este objetivo, realizaremos el «viaje a la semilla», porque mi formación humanista me apremia a tener una mirada histórica para ensayar alguna explicación de lo que está ocurriendo en el presente. En esta búsqueda histórica de sentido, lo primero que nos interpela es la siguiente pregunta: ¿por qué el siglo XV es el momento del auge de las humanidades, tanto que a los estudiosos de ese periodo se les conoce como humanistas?, ¿por qué para ellos era tan evidente su importancia y constituían el centro de su formación y la máxima aspiración del saber?, ¿por qué, como se ha hecho evidente por lo menos para nuestro país, para el hombre contemporáneo no lo es?, ¿qué ha cambiado?

2. **Las humanidades en el siglo XV**

Desde mi punto de vista, el gran auge que cobró el humanismo en el siglo XV se debió a que el redescubrimiento de una serie de textos de la Antigüedad clásica, que no se habían leído durante la Edad Media y que no habían vuelto a circular desde ese momento, significó para los humanistas encontrarse con ideas y con modos de ser que los ayudaban a comprender su momento presente; es decir, tenían plena vigencia y les permitían comprenderse en una dimensión que los estudios escolásticos no lo hacían. Recordemos que el sistema de enseñanza de la época se basaba en la imitación, esto implica que había que aprender a escribir, en las

diversas áreas del conocimiento de la época, tal como lo hacía Cicerón, quien representaba el modelo por excelencia, el canon. Obviamente, el control del conocimiento implica poder y eso es lo que entrañaba el canon. Ir en contra del canon y permitir la libre exploración del conocimiento, la libre interpretación de los textos, para los siglos XV y XVI, era temerario, ecléctico. Había que respetar la lectura autorizada y seguir el modelo establecido, que era, además, el que defendía la Iglesia. Esto cristalizó en lo que se conoció como la «querella ciceroniana». Así lo explica Ángel García Galiano: «La polémica de ciceronianos contra eclécticos lo fue también [de] Roma versus Florencia, vale decir, dogma frente a libertad. Al cabo, para todos los poetas y los humanistas europeos tanto la sede de Pedro como la Ciudad de Flora se convirtieron en símbolos de dos maneras muy distintas de entender el legado retórico y espiritual, ético y estético, de los clásicos» (2010, p. 244). Uno de los autores que simbolizó la riqueza de este eclecticismo fue Erasmo de Rotterdam, quien defendía la libre aproximación y apropiación de lo mejor de los textos clásicos de la Antigüedad en aras de la creatividad, de la libertad de pensamiento. Precisamente, para burlarse de quienes se dedicaban al estudio erudito y sumiso del Arpinate, escribió el *Ciceroniano*. Se trata de un texto redactado en la prestigiosa tradición del diálogo. En él, intercambian pareceres Buléforo (el portador del buen sentido), quien defiende la imitación compuesta, y Nosópono (el que está enfermo de tanto trabajar), quien imita fiel y servilmente a Cicerón. Aquí un pasaje que ilustra de forma más clara lo que venimos sosteniendo (Erasmo, [1528] 2009, pp. 71-72):

> NOSÓPONO: Te acogemos. A vosotros, por tanto, como iniciados en los misterios del mismo dios, os revelaré los secretos. Hace ya siete años enteros que no toco otros libros que los de Cicerón, absteniéndome de los demás autores con igual escrúpulo religioso que los cartujos se abstienen de la carne.
>
> BULÉFORO: ¿Y eso por qué?
>
> NOSÓPONO: Para que no se me pegue ninguna locución extraña de otros autores y salpique, por así decir, de manchas el esplendor de la lengua ciceroniana. Por ello, para no cometer ninguna falta sin darme cuenta, he apartado de mis ojos todos los demás códices que tengo, los he guardado en sus cajas, y en mi biblioteca no hay lugar para ningún autor sino exclusivamente para Cicerón.
>
> BULÉFORO: ¡Oh, qué negligencia la mía, que nunca he honrado a Cicerón con tan gran veneración!
>
> NOSÓPONO: No solo en la capilla dedicada a los Lares y en mi sala de estudio, sino también en todas las puertas tengo bien pintado su retrato; y también lo llevo de un sitio a otro incrustado en piedras preciosas, para tenerlo siempre presente en mi corazón. Tampoco aparece otra imagen en mis sueños sino la de Cicerón.
>
> BULÉFORO: No me extraña.
>
> [...]
>
> NOSÓPONO: Ahora me dedico a imitarlo.
>
> BULÉFORO: ¿Cuánto tiempo has destinado a ello?
>
> NOSÓPONO: Tanto cuanto destiné a leerlo.

Lo que nos interesa resaltar aquí es que el conocimiento solo se vuelve fecundo cuando se vuelve explicativo de una forma de entender y de ser en el mundo. Cuando permite una mayor comprensión de uno mismo y de la relación que se establece con los otros en un determinado contexto. Así, para los humanistas, el redescubri-

miento de los textos clásicos significó reconectarse con inquietudes, formas de expresión y posibilidades de creación que habían estado vedadas, esto es, pudieron ampliar y desarrollar sus libertades. Por ello, se volcaron con fruición a redescubrir su propia humanidad en la pintura, en la arquitectura y en lo que consideraron lo más distintivo del ser humano, el *logos*, el razonamiento en cuanto discurso. Fue un verdadero renacer de todos estas dimensiones. El punto es que las humanidades fueron significativas cuando desplegaron su capacidad explicativa del mundo. Sin embargo, en el preciso momento en que pierden esa capacidad de explicar e interpelar, es cuando se vuelven una pieza de museo, como en el caso de Nosópono, un artefacto interesante como curiosidad intelectual que convoca a eruditos, pero sin vigor y fuerza para involucrarnos en nuestra construcción del presente. Se repliega a los centros del conocimiento y va perdiendo terreno en los espacios donde se decide la vida.

3. **Las humanidades en la Modernidad**

Por ello, cuando la razón va modelando una aproximación empírica y teórica del mundo que permite explicarlo con modelos construidos a partir de abstracciones exactas, medibles y comprobables —como aquella que explica que no es el sol que gira alrededor de la tierra, sino al contrario—, es imposible no quedar absolutamente seducidos por su poder de demostración clara y distinta. Este *cogito* no podía menos que desembocar en el Siglo de las Luces e imponerse, poco a poco, como la única forma válida de construir conocimiento de la mano de Auguste Comte.

El acontecimiento más importante de este Siglo de la Luces es, sin lugar a dudas, la Revolución francesa. Esta no solo es un hito por la radical reestructuración política, social, económica y cultural que significó, sino porque a partir de ella los fenómenos sociales comienzan a convertirse en preocupación y se imponen como tema de reflexión. Esto es lo que nos propone José María Mardones:

> Hasta entonces, digámoslo de una forma simplificada y general, la sociedad no constituía un problema para la conciencia, dada su relativa coincidencia con ella. Todavía era posible una visión monolítica, sin problemas de la conciencia. Hasta cierto punto, las relaciones sociales, la cultura, el pasado y el porvenir de la sociedad, funcionaban inconscientemente, a semejanza de las fuerzas elementales del cosmos. Pero desde el momento en que la sociedad europea entró en crisis, se convirtió en un problema para sí misma a nivel de la práctica (modo de organización) y se hizo evidente la ignorancia teórica (modo de comprensión) [2001, p. 28].

Y la manera en que se empezó a teorizar sobre las sociedades y sus culturas fue siguiendo el prestigio del paradigma científico. Junto a las «ciencias exactas», se despliegan las «ciencias del espíritu», las «ciencias humanas».

Ya en el siglo XIX, las humanidades se han especializado en diversas disciplinas en busca de positividad, para lo que deben definir su objeto de estudio, su metodología de aproximación a dicho objeto y la teoría que explique y abarque sus hallazgos. Hay un claro afán dominador en esta forma de construir el conocimiento y, para lograrlo, debe cosificar aquello que busca explicar. Poco a poco, este campo disciplinario de las humanidades, que luchó por abarcar la diversidad, se va obscu-

reciendo de dogmatismo. Esto es lo que ocurre cuando se privilegia la teoría por encima de la realidad que se busca comprender y se fuerza porque calce en ella; cuando se recorta la realidad para analizarla y luego se olvida que es solo una parte y que los hallazgos son, además, solo una aproximación entre otras; o cuando se aspira a la absoluta objetividad y se cree que podemos silenciar a ese yo que enuncia, piensa, comprende y explica.

Las humanidades, así concebidas, vuelven a estar replegadas al ámbito de las universidades. Su reflexión solo se vincula con el pasado y solo a través de los textos. Si no realizamos una honesta y profunda reflexión no solo del papel y del aporte que pueden realizar a nuestra sociedad, sino también, y más importante aún, sobre cómo las entendemos aquellos que nos dedicamos a ellas, nos quedaremos solo con piezas de museo.

4. **El presente, la era de los dogmatismos**

Esto se agrava aún más porque, en la actualidad, vivimos en una era en la que los dogmatismos nos salen al paso. No solo es el dogmatismo del conocimiento positivista, sino, además, el del mercado. Además de ser seres racionales y sociales, ahora somos principalmente —y a veces únicamente— seres relacionales que se vinculan a partir de los múltiples intercambios que realizan de bienes sociales que producen y distribuyen. En este orden de cosas, el principio de la medición y cuantificación ha pasado a ser el eje de nuestra construcción social. Es el dogmatismo de la libertad de mercado que se impone, desgraciadamente, a cualquier otra libertad: política, social, de acceso a los servicios, a la educación. Los acentos se colocan solo en un punto: se defiende la libertad de este intercambio para que puedan fluir los bienes sociales, lo único que se valora es la calidad que se puede medir y solo importa si se obtiene un resultado. Hemos dejado en el camino, porque no se pueden medir, los procesos, los medios, los cómos y las valoraciones.

Perdemos de vista que cargar las tintas en un único extremo solo nos lleva al desequilibrio que impedirá un adecuado desarrollo, aquel que se centre en las personas. Para lograrlo, debemos tomar en cuenta, y preservar, el delicado entramado en el que se relacionan las diversas libertades. Amartya Sen señala: «Las concepciones individuales de la justicia y de la propiedad, que influyen en el uso específico que hacen los individuos de sus libertades, dependen, además, de conexiones sociales, especialmente de la formación interactiva de la opinión pública y de la comprensión compartida de los problemas y de las soluciones. El análisis y la evaluación de la política económica y social ha de ser sensible a estas diversas conexiones» (2000, p. 49).

En este contexto, en el que la dimensión técnica es la que prima, ¿qué espacio puede quedar para las humanidades? Sobre todo, cuando esas humanidades se conciben como piezas de museo porque solo parecen estar comprometidas con explicar el pasado. Las humanidades no tendrán un lugar en el espacio público si no se plantean su quehacer con una proyección hacia el presente y se comprometen con una construcción del futuro que colabore con el desarrollo de la humanidad. Puedo poner un ejemplo de mi propia experiencia. Mi campo de investigación son las crónicas de indias, es decir, se trata de estudiar el pasado a partir de

textos. Pero ese estudio del pasado, un pasado que significó un choque dramático de culturas y desembocó en la conquista y colonización de nuestro territorio y de su gente, extiende sus consecuencias hasta el presente. La colonia, como realidad política, concluyó; pero no terminó como realidad social. No podemos comprender nuestro presente y la forma en la que nos relacionamos unos con otros si no tenemos presente que ese pasado colonial no ha sido superado. La construcción de nuestro país no ha surgido de un mestizaje armonioso, lo que menos ha habido en nuestra historia es armonía. Es una realidad que debemos conocer y asumir, para fundar nuevos pactos y nuevas formas de vincularnos que sean más equitativas y justas.

Precisamente, ese poder crítico y explicativo de las humanidades para aproximarse al presente es el que debemos promover si queremos ir ganando terreno; si queremos que su estudio y vigencia sean perentorias. Las humanidades construyen desde el espacio de lo no cuantificable, construyen desde lo cualitativo.

Y me he referido siempre a las humanidades en plural y como un conjunto porque quiero poner énfasis en la importancia de la interdisciplinariedad, en la importancia de poner en primer plano la realidad compleja que buscamos comprender y para la que se necesita la colaboración de múltiples miradas, de diversas disciplinas. Ellas nos permiten construir contextos de explicación que nos ayudan a comprender distintos saberes, no solo en un mismo momento, sino también a lo largo del tiempo. Se trata de albergar la diversidad y el diálogo de conocimientos.

Esta necesidad de relacionar puntos de vista es la que rescata Amartya Sen cuando llama la atención acerca de la importancia de la ética y la economía: «El estudio de la economía, si bien relacionado de forma inmediata con la consecución de la riqueza, se encuentra vinculado, en un nivel más profundo, a otros estudios que suponen la valoración y el desarrollo de objetivos más básicos. [...] La economía se encuentra relacionada, en última instancia, con el estudio de la ética y de la política» (Sen, 1989, p. 21). Esta es la relación que hemos querido analogar con la relación que se debería establecer también en un sentido amplio entre las humanidades (dimensión de la comprensión) y el mercado (dimensión de lo positivo).

Si no se da esta relación, el mercado, que es el espacio en el que se juega lo que nuestra sociedad considera como bienes cuantificables y medibles, corre el riesgo de construir una sociedad en la que lo único que se logre desarrollar, junto al producto bruto interno y a la renta per cápita, sean brechas de desigualdad y contextos de exclusión, discriminación y violencia. Si no buscamos un equilibrio, el cual surge de introducir la dimensión cualitativa expresada en la ética, la ciudadanía, la tolerancia y el diálogo que solo pueden desarrollarse a partir de las humanidades, nuestra sociedad será cada vez menos viable. Pero, para ello, las humanidades deben estar también a la altura del reto.

Bibliografía

Erasmo de Rotterdam ([1528] 2009). *El ciceroniano (o sobre el mejor estilo)*. Edición de Manuel Mañas Núñez. Madrid: Akal.

García Galiano, Ángel (2010). «Las polémicas sobre Cicerón en el renacimiento europeo». *Escritura e Imagen*, 6, 241-266.

KLIKSBERG, Bernardo y Amartya SEN (2007). *Primero la gente: una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona: Deusto.
MARDONES, José María (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
SEN, Amartya (1989). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza Editorial.
— (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

EL FUNDAMENTO VELADO DE LAS REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿TRANSFORMAR LAS UNIVERSIDADES EN EMPRESAS DEL MERCADO DEL CONOCIMIENTO?

Claudio Gutiérrez, Mercedes López y Carlos Ruiz-Schneider
Universidad de Chile

El conocimiento humano y el poder humano son la misma cosa.

FRANCIS BACON[1]

Hacia fines del siglo XX, en un proceso cuyas causas y orígenes aún disputan filósofos e historiadores, el conocimiento pasa a tomar un lugar prominente en el desarrollo de la sociedad —se trata de una tesis compartida por diferentes estudiosos, de diversas disciplinas; a modo de ilustración mencionaremos tres estudios que serán relevantes para nuestro argumento: Lyotard ([1979] 2000); Gibbons y otros (1994); Stiglitz (1999)—. Para el capitalismo, el conocimiento pasa a ser uno de los bienes más valorados. Es así como desde organizaciones internacionales se ha acuñado el concepto de «economía del conocimiento», indicando que el mundo entra a una etapa donde el conocimiento sería el recurso principal de la actividad económica (Chen y Dahlman, 2005).[2]

Es relevante señalar que esto se da en un particular marco político y de ideas: el neoliberalismo, que se ha tornado dominante en el mundo global. Como lo conceptualiza Harvey:

> El neoliberalismo es, en primera instancia, una teoría de prácticas político-económicas que propone que el bienestar humano puede ser mejor fomentado a través de la liberación de las habilidades y libertades empresariales individuales, dentro de un marco institucional caracterizado por sólidos derechos de propiedad privada, mercados libres, y comercio libre. El rol del Estado es crear y preservar un marco institucional apropiado para tales prácticas [Harvey, 2005, p. 2].

Desde el punto de vista del mercado, como lo observa Stiglitz (1999), la economía del conocimiento presenta dos desafíos. Por una parte, está la *formación de capital humano* («una clave para el éxito en la economía del conocimiento es una

1. El aforismo completo dice: «El conocimiento humano y el poder humano son la misma cosa, pues la ignorancia de la causa frustra el efecto. Pues la naturaleza se conquista solo por la obediencia; y aquello que en el pensamiento es causa, es como una regla en la práctica» (Bacon, [1620] 2000, I, III).

2. En verdad, desde fines de la década de 1990 y con gran fuerza desde el año 2003, el Banco Mundial introduce esta idea de «economía del conocimiento» en sus análisis. Ello supone un cambio importante en las prioridades de sus recomendaciones, que pasan ahora a otorgar un lugar prominente a la educación superior, lugar que en sus documentos anteriores le correspondía al sistema escolar y, sobre todo, a la educación básica.

fuerza de trabajo entrenada»). Por otra, los retos que conlleva la *concepción del conocimiento como mercancía*, por oposición a las tradicionales mercancías materiales —como su reproducibilidad casi sin costo, el que compartirla acreciente su valor, etcétera, y todas las consecuencias que ello trae para los derechos de propiedad, externalidades y competencia—.

La universidad, institución tradicional cuyo imaginario clásico era el cultivo y la transmisión del conocimiento y la cultura, no podía sino verse arrastrada en este torbellino, donde hablar de economía es hablar de conocimiento y, viceversa, hablar de conocimiento es hablar de empresas, propiedad, mercados y utilidades. Así, no es sorprendente que hacia el año 2000, ciertos organismos internacionales (por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE), hablen de la «Entrepreneurial University», esto es, la universidad como una empresa de conocimiento (Clark, 2001).

Es importante resumir lo que está en juego: no se trata solo de quién produce y quién se apropia del conocimiento, sino de quién controla ese proceso. El conocimiento pasó a ser el bien más apetecido por quienes tienen recursos y poder —el premio nobel de física Robert Laughlin denomina a esto «secuestro del conocimiento» (2008); para una posición semejante sobre la cultura, véase Lessig (2005); sobre la creatividad, Ossa (2016)—. Y la universidad está en el centro de esa disputa.

1. **Universidad y educación superior bajo el neoliberalismo**

En este nuevo escenario, el conocimiento, definitiva y abiertamente reconocido e instalado ya como mercancía, define las tensiones del quehacer universitario —el fenómeno ha sido reconocido tempranamente desde diferentes visiones: Gibbons (1998); Olssen y Peters (2005); para un análisis del caso latinoamericano, véase Torres y Schugurensky (2002)—. Son ahora los dos grandes desafíos de la economía del conocimiento (en el marco de desarrollo capitalista y de la ideología neoliberal, es bueno recalcarlo) los que delinean las dos principales funciones tradicionales de la universidad como la conocíamos: la investigación y la docencia («knowledge production and dissemination», como las denomina un informe del Banco Mundial).

La docencia, recordemos, tradicionalmente asociada al ámbito de la enseñanza y la socialización —con sus lógicas propias de diálogo, de intercambio, de comunidad, de cooperación—, se transforma en formación de capital humano dirigida fundamentalmente a dos grupos sociales. Por una parte, las universidades orientadas a formar a quienes trabajan en «servicios analíticos y simbólicos», cuya función es la identificación y solución de problemas, la planificación estratégica, y la creación y desarrollo de nuevo conocimiento. Son los también llamados *talentos* directamente productivos, científicos y culturales y de la salud.[3] Por otra parte, las insti-

3. La caracterización es de Robert Reich (1992), Ministro del Trabajo de Bill Clinton. Reich divisa en Estados Unidos tres grandes tipos de trabajos en el futuro: servicios de producción rutinarios (crecientemente automatizables); servicios «in-person» (que requieren la presencia física del trabajador: empleados varios); y servicios simbólico-analíticos (trabajadores del conocimiento). Para la noción de «talento», véase Solimano (2010).

tuciones técnico-profesionales, orientadas a trabajadores técnicos, supervisores, tienen poca participación directa en la producción del conocimiento en el núcleo de la economía actual, pero son cruciales para el apoyo a los primeros. Se requiere que estos trabajadores muestren disciplina, confiabilidad y la capacidad de seguir instrucciones complejas.

La investigación —románticamente concebida como des-cubrimiento o de-velamiento de los fenómenos del mundo que nos rodea—, disciplinaria e individual, pasa a ser entendida crecientemente como producción de conocimiento; y no cualquier conocimiento, sino aquel que es útil en términos económicos y de poder, con sus lógicas de producción, valorización, competencia, y empresarización. Como escriben Nowotny, Scott y Gibbons: «El viejo paradigma del descubrimiento [...] caracterizado por la hegemonía de la ciencia disciplinaria, con su fuerte sentido de jerarquías internas entre las disciplinas y dirigida por la autonomía de los científicos y sus instituciones albergantes, las universidades, está siendo desbancada —aunque no reemplazada— por un nuevo paradigma de producción de conocimiento que es socialmente distribuido, orientado a aplicaciones, transdisciplinario y sujeto a múltiples controles» (2006, p. 39). En este marco, hay tres tendencias significativas que cambian el medio en el que se desarrolla la investigación científica: el direccionamiento (externo) de las prioridades de investigación; la comercialización de la investigación; y el control/medición (*accountability*) en la ciencia.

Lo que el orden neoliberal tensiona, entonces, son las concepciones de lo que han significado la enseñanza y la investigación en la tradición universitaria. Y esto motiva la propuesta de *transformación de fondo: el desmantelamiento de la concepción clásica —que le debe mucho al modelo humboldtiano— de la universidad misma como espacio de integración de esos dos ámbitos y del académico (el profesor-investigador) como unificador de esas dimensiones*. Se propone en su lugar una institucionalidad que «reconcilie los nuevos valores del *management* con los tradicionales valores académicos» (Clark, 1998, p. 6) y que responda de manera eficiente y flexible a las «demandas externas», tanto de generación y capitalización del conocimiento como de formación de capital humano, introduciendo lógicas empresariales y transformando radicalmente el sentido y la labor de los académicos (Davies y Bansel, 2010).[4]

¿Cómo entonces regular esta esfera de tensiones? ¿Cómo aprovechar y enlazar las viejas instituciones que se dedicaban a algunas de estas tareas, aunque con otra orientación? Esas son las preguntas y necesidades que alimentan las reformas de la educación superior que hoy ocurren a nivel planetario, y de las cuales la reforma chilena es un caso destacado (Proyecto de Ley, 2016).

---

4. Davies y Bensel sostienen que «[l]a característica única más importante del gobierno neoliberal es que sistemáticamente desmantela la voluntad de crítica, transformando potencialmente de esta forma la naturaleza misma de lo que una universidad es y las formas en las cuales los académicos entienden su trabajo» (p. 5). Para el caso latinoamericano, véase R. Pérez Mora y J. Naidorf (2015), quienes sostienen en su resumen lo siguiente: «Se caracterizan por el incremento de la competencia entre pares; la hiperproductividad calculada en términos cuantitativos; la tensión entre individualización de la evaluación y promoción del trabajo grupal y en redes; la burocratización de las tareas de investigación; la labor a corto plazo y por proyectos específicos; la presión entre la hiperespecialización y los abordajes inter-, multi- y trans-disciplinario; la búsqueda constante de subsidios a la investigación; y las presiones que genera la realización de estudios pertinentes» (p. 1).

2. **Los fundamentos neoliberales de la reforma chilena**

A lo anterior hay que agregarle el color local. Chile tiene sus particularidades: primero, como caso temprano de imposición (brutal) del orden neoliberal; y, segundo, por su dependencia económica, tecnológica y científica de los centros noratlánticos. Esta imposición implicó la institucionalización de un sistema que, a diferencia de los sistemas latinoamericanos en general, es financiado en una parte muy menor por el Estado (menos del 0,50 %) —para ver este y otros datos sobre el modelo chileno hasta el año 2011, véase Brunner y Ferrada (2011)—, el cual distribuye sus aportes entre instituciones públicas y privadas, y que no incluye participación de estudiantes y funcionarios en sus organismos de gobierno sino hasta el año 2006 y solo en una universidad, la Universidad de Chile. Esto redunda en dos asuntos que queremos relevar.

En primer lugar, los centros para la formación del capital humano aparecen segregados por lógicas diferentes. Por un lado, la formación técnica aparece demandada por necesidades locales y de baja complejidad, con escasa o nula orientación a la producción de conocimiento y tuteladas por el empresariado local. Por otro lado, la educación universitaria, formadora de «talentos», aparece desligada de la anterior y, en su faceta de producción de conocimientos, enlazada con redes internacionales e influida por modelos e indicadores diseñados desde los grandes centros mundiales.

En segundo lugar, cuando se instala el nuevo modelo de educación superior de la dictadura en 1981, el empresariado local vio y aprovechó las oportunidades de negocio que brindaba el proceso de formación de capital humano y no consideró el proceso de producción de conocimiento.[5] Así, este último fue desarrollándose bajo el alero de los subsidios del Estado, en un carril separado de la enseñanza, y enlazado a las lógicas de los grandes centros internacionales (en temáticas, metodologías, indicadores, intercambios, etcétera). *Esto ha llevado a que el centro de los debates sobre la educación superior se haya ubicado en la cobertura, la gratuidad, la calidad de la docencia, esto es, el área de la enseñanza, invisibilizando el tema de la producción de conocimiento y relegándolo a ámbitos diferentes del educacional*.

A la luz de lo anterior, se puede entender mejor el fondo del programa de reformas de la educación superior en curso.[6] Este obedece a la necesidad de enfrentar

---

5. El libro ícono de las transformaciones neoliberales en Chile, *La revolución silenciosa* (Lavín, 1987), ilustra bien este punto. El capítulo dedicado a la educación se titula «Los nuevos negocios del sector privado» y comienza así: «El Estado se bate en retirada. La empresa privada lo está reemplazando en áreas que hasta hace poco parecían inexpugnables: la previsión privada, la salud privada y la educación privada» (p. 133). A continuación, Lavín aclara a qué negocios se refiere: bajo el subtítulo de «profesores-empresarios», escribe: «Aunque el concepto pueda parecernos poco familiar, educar niños y jóvenes universitarios es también tarea de empresarios» (p. 138). En todo el libro no aparece ni una mención al tema de la ciencia, la investigación, el conocimiento. No estaba en el radar del empresariado de la época.

6. Programa que está delineado en el proyecto de Ley de Educación Superior aludido, pero que tiene como complemento el proyecto que crea el Ministerio de Ciencia y Tecnología. En el momento en que escribimos este artículo, y como respuesta a la presión social, el gobierno ha presentado otro proyecto complementario que intenta delinear el sistema de universidades estatales. Así, a fines de 2017 hay en Chile tres proyectos en curso. Los detalles, evolución y análisis de ellos pueden seguirse en el sitio web Observatorio Legislativo de las Reformas de la Educación Superior (http://reformauniversitaria.cl/).

las deficiencias del sistema de educación superior chileno ante los dos principales desafíos que presenta la economía del conocimiento bajo el orden neoliberal: optimizar la generación de capital humano y darle a la investigación el estatus de producción y capitalización de conocimiento. Y para ello se requiere de instituciones que sean capaces de competir en el mercado del conocimiento. Veamos estos temas en orden.

2.1. *Formación de capital humano*

Uno de los grandes desafíos de los sistemas de educación superior en el último medio siglo es el problema de la cobertura, impulsada tanto por los avances democráticos como por las necesidades de «capital humano» calificado.[7] En Chile, la dictadura lo enfrentó convirtiendo la educación en un bien de consumo y fomentando el ingreso de empresarios privados al nuevo negocio de la provisión de educación superior. A las instituciones estatales se las debilitó (exoneraciones, cierre de carreras, desmembramiento de sedes, recorte de financiamiento) y se las lanzó a competir en el mismo mercado que las privadas, con la tarea adicional de cubrir las «fallas» de este mercado (Ruiz-Schneider, 2010, capítulos V y VI).

Es lo que hoy se denomina «sistema de provisión mixta». El problema es que el modelo chileno, según la OCDE y el Banco Mundial, no ha logrado generar el capital humano calificado que requiere la economía. Desde este punto de vista, existe un fuerte problema de «calidad».[8]

Entonces, el Estado debe intervenir para solucionar ese problema. Es decir, crear un marco institucional adecuado y mecanismos de regulación y evaluación de los «proveedores» de educación que aseguren la calidad que se requiere. Ese es el fondo de la reforma. Pero ¿cómo hacerlo sin interferir con los emprendimientos privados? ¿Cómo proceder sin alterar el «orden» económico actual?

En primer lugar, consolidando el «*sistema mixto*» de provisión, incluyendo ahora financiamiento desde el Estado también para las empresas privadas del área. Esto permite «asegurar la cobertura», esto es, cumplir el doble objetivo de que haya estudiantes-clientes para estas empresas, y satisfacer la demanda democrática por educación. Esto se traduce en «gratuidad» de manera directa a los más pobres y préstamos, con o sin la banca privada, avalados por el Estado (Crédito con Garantía Estatal, CAE) para el resto.

---

7. Como se sabe, por lo demás, este concepto de «capital humano» es un concepto que incorpora a su significado una perspectiva teórica neoliberal que incide en las recomendaciones de financiamiento de la educación superior. Sus dos creadores intelectuales más prominentes son Theodor Schultz y Gary Becker, ambos profesores del Departamento de Economía de la Universidad de Chicago. Milton Friedman hace uso del concepto también en sus análisis de la educación desde la década de 1960.

8. El informe de la OECD y el Banco Mundial de 2009 apunta lo siguiente: «El equipo revisor reconoce los éxitos logrados por Chile en el pasado; sin embargo, fue su opinión unánime que ahora se necesita una segunda generación de reformas. Se puede decir que el sistema de educación superior chileno ha negociado los desafíos de expansión con éxito razonable. Ahora debe enfrentar los problemas más difíciles y fundamentales que le impiden ser reconocido como un sistema de calidad de clase mundial» (p. 11). Por su parte, el Informe del Consejo Nacional para la Competitividad habla de tres prioridades durante esos años: «Capital Humano de Calidad; Innovación Empresarial; Ciencia de base con orientación estratégica» (Bitrán, 2008).

En segundo lugar, regulando el sistema para que funcione, esto es, para que produzca el capital humano necesario. De hecho, la esencia de la reforma puede reducirse a la preocupación por asegurar mecanismos de evaluación de la *calidad de los proveedores*. El grueso del articulado es un entramado de instituciones (la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, el Consejo para la Calidad y la Superintendencia de Educación Superior) que pretende asegurar que el sistema mixto anterior funcionará y que evitará los problemas que ha producido el sistema desregulado actual.

2.2. *Producción de conocimiento como mercancía*

El segundo desafío de la reforma es mejorar la producción de conocimiento. En Chile hay dos polos que demandan esta producción. Por un lado, el Estado, que hoy necesita expertos y conocimiento para desarrollar su labor. Por otro, los grandes centros científicos, organizaciones, empresas y consorcios mundiales que requieren en estas tierras lejanas unidades de intermediación para aprovechar los recursos locales, sean naturales o humanos (en áreas como las siguientes: minería, forestal, farmacéutica, agroindustria, comunicaciones, industria cultural, servicios financieros, etcétera).

El lugar natural para satisfacer esas demandas son las universidades (las principales instituciones que tratan sistemáticamente con el conocimiento en el país). Sin embargo, el proyecto de Ley de Educación Superior prácticamente no habla de, ni regula, la investigación. La institucionalidad de la investigación será normada en lo fundamental desde el Ministerio de Ciencia y Tecnología —el texto del proyecto de ley que lo crea se encuentra en el Boletín 11.101-19 del Senado de la República—. En este sentido, el modelo viene a consolidar una tendencia que se arrastra desde la misma ley de universidades de la dictadura en 1981, tendencia que coloca la investigación y la docencia en carriles de financiamiento e institucionalidad separados (partiendo por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT, en 1982). Ese diseño poco a poco se va profundizando con la creación de diferentes tipos de fondos concursables a nivel del Estado, hasta llegar a los «centros de excelencia», los cuales requieren para su gestión económica un Registro Único Tributario (RUT) propio y un perfil empresarial, pero están subsidiados por el Estado y cuentan con investigadores, infraestructura, recursos basales y estudiantes de las universidades. La investigación va tomando las prácticas y la gestión empresarial. En ese marco, un número cada vez mayor de estudiantes, pasantes, posdoctorados y académicos se ven subordinados a una burocracia gerencial dedicada a la producción del conocimiento, y son crecientemente concebidos como trabajadores con fuertes dependencias jerárquicas y contratos precarizados. Esto, que progresivamente ha venido ocurriendo, las reformas no lo tocan ni lo regulan.

2.3. *Universidades como empresas del conocimiento*

Para cumplir las funciones anteriores, *se requiere transformar la concepción y la organización actual de las universidades*, en cuya institucionalidad actual pesa aún

fuertemente el *ethos* de la enseñanza, del diálogo, de la participación, etcétera, que entorpece la competitividad empresarial. Para ello, la reforma de la educación superior propone un ingenioso diseño, no explícitamente argumentado (aunque sí normado) en la ley, que conceptualiza la *enseñanza* (formación de capital humano) y la *investigación* (producción de conocimiento) como dos ámbitos, dos ramas diferentes dentro de la institucionalidad, tanto en su espíritu como en su gestión, financiamiento y prácticas.[9]

La coronación natural de este diseño es que, por encima de estas dos ramas, la docencia y la investigación, se instala un *directorio* como en cualquier empresa, esto es, un grupo de personas representantes de los intereses que manejan la institución, encargados de tomar las determinaciones indispensables para lograr que ella cumpla sus fines. En particular, tienen como encargo coordinar, controlar y facilitar que ambas ramas cumplan su función. Por una parte, la unidad de investigación debe poseer la suficiente flexibilidad y competitividad para permitir navegar eficientemente en el mercado, establecer redes allí, competir por fondos y alimentarse con el capital humano avanzado barato y precarizado proporcionado por la otra rama. Por su parte, la rama docente debe orientar la formación según los dictados de su contraparte, generando condiciones para atraer material humano y condiciones para formarlo adecuadamente como capital. En la Figura 1 se muestra una representación diagramática de este diseño.

Se consolida así el movimiento que conforma la universidad neoliberal.[10]

FIGURA 1



3. **Epílogo**

¿Qué tiene de malo el modelo neoliberal de universidad?, podría preguntarse más de uno. A nuestro juicio, produce problemas al menos en los siguientes ámbitos:

9. El proyecto de ley separa —y los presupuestos actuales ya lo separan— el financiamiento de la docencia y la investigación.

10. Como lo señalábamos antes (nota 7), el proceso de reformas en Chile está en desarrollo. El mundo de la educación estatal en Chile ha presionado por una ley especial (aparte de la general) para universidades estatales, ley que morigerara algunos de estos aspectos para estas instituciones. Mientras escribimos esto, los resultados son inciertos.

1. *Ser humano, sociedad, democracia*. Subordina la educación a la economía (y los educadores a los economistas). Desaparece la educación como una esfera propia cuyo fin es la felicidad y el bienestar humano, el desarrollo de la sociedad, la democracia y la política, y se la reduce crecientemente a instrucción profesional para optimizar las funciones de producción de bienes y servicios. Se concibe al humano como *homo oeconomicus*.

2. *Conocimiento, universalidad*. Al tratar el conocimiento como mercancía y regirlo por el mercado, sesga los posibles desarrollos de este hacia temas que interesen a quienes tienen capital o que sean más rentables. Pero, sobre todo, el conocimiento como patrimonio universal (de allí «universidad») se transforma en un bien privado de quienes tienen recursos para adquirirlo y usarlo, y se entrega en cápsulas restringidas y diluidas al resto de la población.

3. *Saberes y disciplinas*. Las humanidades y las artes son las más perjudicadas con este modelo, pues son las áreas que pierden más su sentido con la mercantilización. Para sobrevivir, su desarrollo se sesga hacia la producción de individualidad y la industria cultural de retorno rápido. Por otro lado, las recomendaciones del Banco Mundial y la OCDE de financiar principalmente disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés) dejan las ciencias sociales y humanas y las áreas reflexivas como «apoyo» secundario a aquellas. El país debilita sus potencialidades de reflexión estratégica y sobre su futuro.

4. *Soberanía y dependencia*. Se acrecienta la dependencia de un país como Chile, pues inevitablemente, a la hora de definir lineamientos de desarrollo científico y cultural, priman los intereses y el financiamiento de los grandes Estados, los grandes centros científicos y tecnológicos y las grandes corporaciones internacionales. El país hipoteca su capacidad para definir su identidad y sus intereses estratégicos.

5. *Segregación*. Perpetúa y profundiza las diferencias sociales entre una élite (los «talentos») y el resto de la población que permanece en (y el sistema forma para) actividades rutinarias, lo que se expresa en la reforma de la educación superior en la diferencia entre educación universitaria y educación técnica.

Bibliografía

BACON, Francis ([1620] 2000). *The New Organon*. Cambridge: Cambridge University Press.

BITRÁN, Eduardo (2008). «Estrategia nacional de innovación para la competitividad». Recuperado de <http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2012/10/eduardobitran.pdf>.

BRUNNER, José Joaquín y Rocío FERRADA (eds.) (2011). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago: Universia - CINDA.

CHEN, Derek y Carl DALHMAN (2005). *The Knowledge Economy, the KAM Methodology and World Bank Operations*. Washington D.C.: World Bank. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/695211468153873436/The-knowledge-economy-the-KAM-methodology-and-World-Bank-operations>.

CLARK, Burton (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Bingley: Emerald.

— (2001). «The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement». *Higher Education Management*, 13(2), 9-24.

DAVIES, Bronwyn y Peter BANSEL (2010). «Governmentality and Academic Work: Shaping the Hearts and Minds of Academic Workers». *Journal of Curriculum Theorizing*, 26(3), 5-20.

GIBBONS, Michael (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Wasinghton DC: World Bank. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/437341468782126524/Higher-education-relevance-in-the-21st-century>.
— y otros (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage Publications.
HARVEY, David (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
LAUGHLIN, Robert (2008). *The Crime of Reason and the Closing of the Scientific Mind*. Nueva York: Basic Books.
LAVÍN, Joaquin (1987). *La revolución silenciosa*. Santiago: Zig-Zag.
LESSIG, Lawrence (2005). *Cultura libre: cómo los grandes medios usan la tecnología y las leyes para encerrar la cultura y controlar la creatividad*. Santiago de Chile: LOM. Recuperado de <www.derechosdigitales.org/culturalibre>.
LYOTARD, Jean-François ([1979] 2000). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
NOWOTNY, Helga, Peter SCOTT y Michael GIBBONS (2006). «Re-Thinking Science: Mode 2 in Societal Contexts». En Elias G. Carayannis y David F.J. Campbell, *Knowledge Creation, Diffusion, And Use in Innovation Networks and Knowledge Clusters* (pp. 39-51). Westport: Praeger.
OCDE y BANCO MUNDIAL (2009). *La educación superior en Chile*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/education/la-educacion-superior-en-chile_9789264054189-es>.
OLSSEN, Mark y Michael A. PETERS (2005). «Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From Free Market to Knowledge Capitalism». *Journal of Education Policy*, 20, 315-345.
OSSA, Carlos (2016). *El ego explotado: capitalismo cognitivo y precarización de la creatividad*. Santiago: Ediciones del Departamento de Artes Visuales, Universidad de Chile.
PÉREZ MORA, Ricardo y Judith NAIDORF (2015). «Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos». *Sinéctica*, 44, 1-16.
Proyecto de Ley de Reforma de la Educación Superior en Chile (2016). Recuperado de <https://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=11224>.
REICH, Robert (1992). *The Work of Nations*: *Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. Nueva York: Vintage Books.
RUIZ-SCHNEIDER, Carlos (2010). *De la república al mercado: ideas educacionales y política en Chile*. Santiago de Chile: LOM.
SOLIMANO, Andrés (2010). *Migraciones, capital y circulación de talentos en la era global*. Ciudad de México: FCE.
STIGLITZ, Joseph (1999). «Public Policy for a Knowledge Economy». Remarks at the Department for Trade and Industry and Center for Economic Policy Research. Londres, 27 de enero.
TORRES, Carlos A. y Daniel SCHUGURENSKY (2002). «The Political Economy of Higher Education in the Era of Neoliberal Globalization: Latin America in Comparative Perspective». *Higher Education*, 43, 429-455.

LA UNIVERSIDAD ANTE EL PROYECTO DE LA INDUSTRIA ACADÉMICA

Carlos Hoevel
Pontificia Universidad Católica Argentina

1. **Introducción: la industria académica como proyecto de transformación estructural de la universidad**

No es la primera vez ni seguramente será la última en que tanto los académicos como la sociedad en general se replantean el sentido y la posibilidad de la supervivencia de las universidades. Ciertamente, el momento crucial que estamos viviendo nos remite a las grandes crisis que la universidad ha tenido también en el pasado. Basta recordar otros momentos críticos para las universidades frente a los cuales reaccionaron grandes renovadores del espíritu universitario como Vico, Humboldt, Newman o Jaspers. Sin duda, uno de los hitos más destacados de esta larga serie de renovaciones memorables fue el protagonizado por Kant con la publicación de su célebre obra *El conflicto de las facultades*. En ese riquísimo texto, Kant plantea de modo esencial la mayoría de los problemas que observamos hoy. Sin embargo, ni siquiera un texto tan agudo y abarcante como este nos permite ahorrarnos el esfuerzo de comprender por nosotros mismos y de un modo nuevo la situación histórica que tenemos delante.

Las ideas que quiero presentar en este texto —y que son una síntesis de varios años de investigación, experiencias y diálogos realizados tanto en mi propia universidad, como académico y directivo, como en otras universidades del mundo— intentan presentar un panorama general de lo que considero que es una radical novedad histórica. Mi opinión es que quien hoy busque entender y proponer algún camino hacia el futuro para las universidades está obligado a enfrentarse con crudeza a la realidad compleja e inquietante en la que actualmente están inmersas. Se trata, ciertamente, de una situación que no ha aparecido de la noche a la mañana, sino que es el resultado de una larga evolución histórica. No obstante, como también está ocurriendo en muchos otros ámbitos de la vida social y cultural, los cambios se han sucedido de un modo acelerado, especialmente en las dos últimas décadas. La velocidad de la transformación, no siendo completamente inesperada, toma así a la mayoría de nosotros casi por sorpresa.

La realidad que emerge hoy en medio de la universidad incluye ciertamente un conflicto entre facultades. Las humanidades parecen acorraladas y a la defensiva frente a las tendencias homologadoras provenientes tanto del mundo de las profesiones como de las ciencias naturales. Ambas parecen actualmente ocupar todo el escenario. Sin embargo, si se analizan estos dos últimos campos con atención, se puede ver que incluso ellos se encuentran profundamente afectados por una realidad mucho más amplia y abarcadora que los invade y supera. Esta realidad mayor

—que aquí llamaré, inspirado por denominaciones similares aplicadas a campos análogos, «industria académica»— está basada, en mi opinión, en un proyecto de transformación estructural de la universidad que apunta a convertir a esta última en una industria o sector más de la economía. Tal como viene ocurriendo con el cine, las editoriales, los grandes museos y otras actividades culturales —las cuales han ido adquiriendo formas de organización empresarial, constituyendo el sector de la economía de las llamadas «industrias culturales» (Adorno, 1991)—, los propulsores de la industria académica buscan transformar totalmente la definición de los objetivos, la organización y la evaluación de la docencia y la investigación académicas, mediante la aplicación, por la vía de la acción estatal y/o privada, de criterios gerenciales y de mercado. En tal sentido, este proyecto constituye, en mi opinión, una radical novedad histórica que supera todo lo que hayamos visto hasta ahora en la larga trayectoria de las universidades desde su origen.

En las próximas páginas, intentaré ensayar primero una presentación preliminar de la industria académica por medio de un breve recorrido a través del itinerario histórico que la originó. En segundo lugar, procuraré describir algunos de los principales rasgos que la caracterizan. En tercer lugar, me referiré al modo en que las reformas en dirección a la industria académica se están aplicando en distintos países y regiones del mundo. En cuarto lugar, presentaré algunas de las voces de quienes, en casi todas partes, están expresando sus objeciones ante los resultados de la aplicación de dichas reformas. En quinto lugar, haré referencia a lo que considero son los errores conceptuales de fondo que caracterizan a este proyecto. Finalmente, concluiré describiendo las que creo podrían ser algunas ideas y líneas de acción alternativas frente al dominio actual de la industria académica.

2. **Antecedentes y surgimiento**

Hace ya más de una década, en el marco de un documento firmado por los rectores de las universidades irlandesas, el especialista en educación superior Malcom Skilbeck expresaba con inusual claridad la esencia del intenso proceso de transformación que ha experimentado la universidad y que todos, cada uno desde su lugar, estamos también constatando:

> La universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala [Skilbeck, 2001, p. 7].

Este estado de cosas en la universidad actual que describe tan gráficamente Skilbeck no es fruto de una situación coyuntural. Se trata del punto de llegada de un largo proceso histórico que parece haber alcanzado un grado de explicitación extrema en el momento presente. El intento de gobernar la universidad siguiendo el ritmo y las necesidades de la economía ha sido ciertamente la tendencia constante al menos desde la etapa de su configuración moderna. Durante los siglos XVIII y XIX, el fuerte conflicto entre las artes liberales y las profesiones útiles, entre las facultades superiores e inferiores —presente en los textos de Adam Smith, Immanuel Kant, Jeremy Bentham, Auguste Comte, John Stuart Mill o John Henry Newman— refleja

muy bien la dirección de esta evolución. La intervención, tantas veces violenta, de príncipes, monarcas y emperadores, para convertir a la universidad en un instrumento al servicio de la sociedad y de la economía siempre estuvo presente. Incluso, como sabemos, la universidad llegó a ser suprimida en Francia durante la Revolución y convertida en un conjunto de escuelas profesionales, directamente orientadas a la educación de burócratas e ingenieros al servicio del Estado (Rüegg, 2004).

Sin embargo, aun en medio de estas intervenciones, la autonomía académica de la universidad resistió. Tal vez el momento más notable de esta resistencia durante la Edad Moderna haya sido el que marcó el surgimiento de la llamada universidad humboldtiana. Casi como un milagro en medio de un proceso que parecía llevar a su total descomposición, la fundación en 1810 de la Universidad de Berlín por Wilhelm von Humboldt significó un resurgimiento inesperado de la universidad clásica, casi el contramodelo de la Escuela Politécnica fundada por los revolucionarios en París. En tanto por medio de la fundación de esta última se intentaba borrar para siempre la vieja idea de la universidad medieval, dedicada a la búsqueda de la verdad, reemplazándola por una institución de orientación puramente utilitaria, la universidad fundada por Humboldt retomaba aquella idea de un modo nuevo y original. Lejos de negar o excluir las ciencias y las profesiones modernas, la universidad humboldtiana las incluía, aunque insertándolas en el contexto de un diseño epistemológico e institucional en cuyo centro estaban las humanidades y, sobre todo, la filosofía. Esta última, por medio de su dimensión reflexiva, debía acompañar, como un último movimiento que completaba el camino circular del espíritu humano, el desarrollo de la investigación empírica de la naturaleza, de la sociedad y del hombre que caracterizaba a la Modernidad. En el marco del nuevo formato de las cátedras, seminarios y laboratorios de investigación humboldtianos, tendría lugar aquella reflexión personal y discusión filosófica que siempre había caracterizado a la universidad. Las antiguas y nuevas profesiones estarían presentes, pero no para someter a la universidad a las demandas externas, sino para entrar también ellas en el círculo reflexivo del pensar filosófico que lo informaría todo.

Sin caer en la tesis extrema de quienes afirman que la universidad humboldtiana jamás existió (Ash, 2006), lo cierto es que la influencia del Estado industrial alemán supuso, hacia fines del siglo XIX, un declive importante de sus ideales. De hecho, la prioridad de la educación filosófica y humanística (*Bildung*) y de la investigación científica (*Wissenschaft*) fue paulatinamente reemplazada por una orientación instrumental a la industria. Este momento de decadencia del ideario humboldtiano fue clave en el proceso de transición hacia la integración entre la universidad y el modo capitalista de producción que caracteriza a la universidad actual. De todos modos, fue realmente en los Estados Unidos, en el periodo que se inició con la Segunda Guerra Mundial, cuando esta integración entre la universidad y la economía adquirió las dimensiones profundas y estructurales sobre las cuales se pondrían las bases de la industria académica actual.

El proceso de transformación de la universidad estadounidense de la guerra y la posguerra tuvo como rasgo principal no tanto el vuelco de la universidad hacia las ciencias o hacia las profesiones, como argumentan algunos autores, sino sobre todo el hecho de la introducción en el ámbito académico de los criterios, comportamientos y modos de organización propios de la economía capitalista. El mandato central de la academia había sido hasta entonces lograr el avance en el conocimiento, me-

diante el estudio responsable, riguroso y profundo de cada disciplina en diálogo con todas las demás y procurar su transmisión a las nuevas generaciones, en continuidad con una larga tradición antecedente. Pero el flujo de los millones de dólares que el gobierno y las empresas norteamericanas invirtieron en las universidades cambió para siempre —como no lo habían hecho antes ninguno de los más autoritarios regímenes políticos modernos— esta idea fundamental que había caracterizado a la universidad desde sus inicios en la Edad Media (Nisbet, 1997). Al lado del prestigio de los nuevos capitalistas académicos receptores de los millonarios fondos estatales o privados obtenidos para proyectos de investigación a gran escala, el humilde objetivo de conocer, transmitir y ampliar el conocimiento de la verdad, sin más resultados que la formación de discípulos y el reconocimiento de los colegas, palidecía. Por lo demás, este inmenso movimiento de dinero, que parecía fortalecer a la universidad, debilitaría en realidad fuertemente su autonomía y su ideario intelectual, abriendo paso a su integración total al proyecto de la industria académica.

A pesar de que el proceso de integración entre la universidad y la economía fue intenso en el periodo 1940-1980 no solo en los Estados Unidos, sino también en otros países como Japón, Gran Bretaña y Alemania, la universidad pudo, sin embargo, mantener durante esas décadas todavía una relativa autonomía. La razón radicaba en que el llamado «Estado keynesiano» fue, después de todo, muy generoso y bastante negligente en la distribución de fondos. A pesar de que la antigua estructura basada en la libertad y la comunidad académicas crujió, no terminó en realidad de romperse. Esto probablemente sucedió por el simple hecho de que, en general, ni el Estado, ni las empresas, ni otros intereses que afectaron a la universidad buscaron realmente intervenir ni modificar su funcionamiento interno. De hecho, la organización, el gobierno y la evaluación de las actividades de docencia e investigación universitarias permanecieron durante las décadas keynesianas todavía claramente en manos de los académicos y, por lo tanto, siguieron teniendo, más allá de las presiones, una lógica fundamentalmente académica. Solo cuando, a partir de los años setenta, la inflación, el déficit estatal y el estancamiento llevan a los gobiernos a adoptar medidas de ajuste, nace la idea, inédita en la historia de la universidad, de modificar su estructura intrínseca, adaptándola al contexto económico circundante, convirtiendo a la universidad misma en una industria.

3. **Rasgos centrales de la industria académica**

En tanto en el periodo que va de los años cuarenta a los años setenta del siglo XX la universidad crece bajo el modelo del Estado keynesiano y burocrático, a partir de los ochenta la universidad comienza a estar poco a poco bajo la influencia del llamado modelo del «Estado evaluador» (Neave, 2012). En el primer modelo, el Estado subsidia fuertemente a la universidad, pero esta última conserva todavía una relativa independencia en relación con la formulación de sus objetivos y la evaluación de los resultados de sus actividades académicas docentes y de investigación. En el segundo modelo, en cambio, el Estado condiciona sus trasferencias económicas hacia la universidad a una evaluación exhaustiva de los resultados que esta debe demostrar.

La clave del nuevo modelo que rige hoy en la universidad radica en el sistema de evaluación que surge del nuevo concepto general de regulación estatal que se gene-

raliza a partir de los años noventa (Enders, de Boer y Westerheijden, 2011). Dicho sistema reemplaza la regulación directa y burocrática del Estado sobre la universidad, considerada ineficiente y poco confiable, por un nuevo tipo de regulación indirecta a través de mecanismos de mercado introducidos por el Estado mismo (Brada, Stanley y Bienkowski, 2012). En tal sentido, la idea bastante extendida de que el actual modelo universitario conlleva un pasaje de una universidad protegida por la regulación estatal a una más dependiente de las fuerzas de la oferta y la demanda del mercado es cierta solo parcialmente. Es verdad que se ha acentuado enormemente la presión de las empresas y del sector privado en general sobre la universidad. No obstante, la dinámica de mercado que hoy domina en la universidad no es puramente espontánea. Por el contrario, obedece en buena medida a un diseño que no proviene del sector privado, sino más bien del Estado.

La literatura especializada denomina «cuasimercados» a los mecanismos introducidos en el ámbito de la educación con el fin de imitar artificialmente las características de los mercados convencionales por medio de reglas introducidas por el Estado evaluador. La principal diferencia entre los mercados convencionales y los cuasi mercados educativos radica en que, en los primeros, la clave de los intercambios está en el sistema de precios que se organiza más o menos espontáneamente por medio del dinero; en tanto que, en los cuasimercados, son el Estado y otros organismos creados para tales funciones los que diseñan las reglas de juego. Si bien el sistema de precios no existe estrictamente hablando en los cuasimercados, el Estado evaluador diseña una serie de mecanismos que lo imitan. En lugar del precio monetario se establece un sistema de puntajes. A partir de esta cuantificación cuasimonetaria de las actividades académicas, el Estado evaluador construye una serie de sistemas de medición —entre los que se destacan ante todo los ránquines que clasifican carreras, departamentos, institutos de investigación, facultades y universidades—[1] con el fin de evaluar el rendimiento de los distintos agentes universitarios, haciéndolos competir entre sí y estableciendo un sistema de premios y castigos que finalmente termina reflejándose en dinero.

El punto final del sistema de evaluación es la acreditación. Este mecanismo, de origen estadounidense, se implementaba tradicionalmente en aquel país por la ausencia de una autoridad oficial centralizada que fuera garante de la calidad del sistema universitario. Pero en tanto en la versión norteamericana original la acreditación era voluntaria y regional y su objetivo era básicamente informar al público sobre la calidad de las instituciones, en el esquema diseñado por los actuales planificadores de la industria académica, la acreditación tiende a ser obligatoria, centralizada y con el objetivo de controlar estatalmente a las universidades por medio de agencias estrictamente reguladas por el gobierno.

En la actualidad, todos los Estados nacionales, junto con las organizaciones regionales y globales como las Naciones Unidas, la Unión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial, o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otras, mediante el uso de los meca-

1. La variedad y tipos de ránquines es actualmente enorme. Entre los ránquines de universidades que más se destacan están el *Times Higher Education University Ranking*, el *QS World University Rankings* y el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), también conocido como *Shanghai Ranking* (véase Brada, Stanley y Bienkowski, 2012).

nismos de los cuasimercados, de auditoría y de evaluación, monitorean y administran de modo indirecto el rendimiento del sistema universitario. Diseñados a partir de modelos analíticos minuciosamente elaborados, todos estos sistemas permiten a los Estados y organismos de control distinguir todos los factores en juego en cada una de las actividades de docencia e investigación, de modo que se haga posible construir para cada uno un indicador y un incentivo específico. El objetivo final es lograr alinear los incentivos aplicables a cada profesor, investigador, departamento, carrera, facultad, universidad y sistema universitario nacional o regional, con el fin de lograr un mercado y un cuasimercado universitario global lo más extendido y eficiente posible que se inserte dentro de la economía global a fin de maximizar su rendimiento.

Por lo demás, los encargados de administrar esta nueva y auténtica industria han comprendido ya hace tiempo que la mejora de sus indicadores no se logra en este sector de la economía —como en ningún otro— utilizando únicamente mecanismos de gobernanza general. La construcción de la industria académica exige, asimismo, una profunda transformación a nivel «micro», es decir, en el interior de cada universidad, que permita modificar endógenamente su funcionamiento para lograr su completa integración al sistema. Esta reingeniería interna de la universidad, que analizaremos a continuación, constituye tal vez una de las mutaciones más grandes experimentadas en los últimos siglos por esta institución casi milenaria.

4. **El nuevo *management* universitario**

Según el consultor Alfonso Borrero Cabal, «el administrador más que el profesor es hoy la figura central de la universidad» (Readings, 1996, p. 3). Igual diagnóstico —con datos abrumadores, especialmente de los Estados Unidos— realiza el sociólogo Benjamin Ginsberg (2011). En efecto, una constatación de las últimas décadas es que no solo en los aspectos económico-financieros sino también en aquellos estrictamente académicos, la universidad ha quedado sometida a los criterios de un nuevo tipo de gobierno de carácter gerencial. La introducción masiva del *management* en la universidad, que suele justificarse por la creciente demanda de control para un uso más eficiente del dinero y que se presenta a sí misma como neutral en cuanto al contenido académico (de Vries, 2005) está transformando sin embargo de manera profunda las actividades universitarias. Criterios operativos de origen empresarial basados en las ideas de eficiencia, productividad, rendimiento, competencias o cumplimiento de objetivos eran hasta no hace mucho tiempo completamente ajenos a las actividades universitarias. Sin embargo, la nueva gestión universitaria los aplica ya desde hace varias décadas a las actividades de docencia e investigación, con el objetivo de lograr la homologación de estas últimas al resto de las actividades económicas (Birnbaum, 2001; Amaral, Meek y Larsen, 2003).

Esta nueva clase de *management* universitario, que viene a reemplazar la administración colegiada o burocrática tradicional por medio de una combinación original entre técnicas de *management* e incentivos de mercado aplicados en el interior de las universidades, es una derivación de una corriente más amplia denominada *New Public Management* (NPM). Tal como lo explica Jean Pierre Le Goff (2009), de acuerdo con este nuevo tipo de gestión, la actividad educativa y de investigación es captada «en términos de mecanismos y comportamientos elementales que se descomponen

ilimitadamente y se instrumentaliza en pos de objetivos esperados». A partir de esta descomposición analítico-instrumental, la actividad académica, «recortada y *expuesta* en términos de competencias fragmentadas que son codificadas en múltiples categorías y esquemas, es reducida a una maquinaria funcional que pretende controlar y perfeccionar en pos de mejorar los rendimientos» (Le Goff, 2009, p. 47).

Esta fragmentación y control de las actividades se inserta dentro del objetivo más general de *accountability* —o rendición de cuentas analíticamente fundada de acuerdo con una presentación minuciosa de costos y beneficios—, lo cual se particulariza a su vez en los conceptos de *explicitness* y de *scrutiny* que tienen que ver con las «relaciones claras entre *inputs*, *outputs* y medidas de *performance*» (Green, 2011, p. 41).[2] De la exigencia de *accountability* se deriva un tercer instrumento central del nuevo *management* universitario: la evaluación. Esta última es entendida cada vez más como medición de resultados expresables cuantitativamente de acuerdo con los sistemas de ránquines y otras métricas de evaluación e incluso, en algunos casos, según resultados directamente traducibles en términos monetarios. Tal como lo presagiara hace ya más de veinte años con claridad Roger Groves, «se deberán desarrollar en las universidades sistemas sofisticados de control [...] basados en metodologías coherentes con los principios aceptados en la industria y en el Estado» (Groves, 1994, p. 69).

En relación con la enseñanza, los cursos académicos son ahora rutinariamente evaluados, de acuerdo con el control de calidad de la lógica de los negocios, como un proceso impersonal. Con el fin de permitir la codificación y la homogenización de las actividades docentes bajo una medida común de valor, las universidades introducen cuestionarios estandarizados que calculan un índice de satisfacción del estudiante, preferentemente sobre la base del modelo de la encuesta a los consumidores. Posteriormente, los métodos contables, en la forma de evaluaciones numéricas de puntuación de la enseñanza, las calificaciones de eficiencia burocrática y otras estadísticas establecen los niveles de cumplimiento de los objetivos tabulados en base a criterios de eficiencia. Por otra parte, el profesor es también evaluado como un «productor de conocimiento», teniendo en cuenta sus logros casi exclusivamente en términos cuantitativos: número de publicaciones, número de conferencias, etcétera (Taylor, 2009).

El clima evaluativo y la obsesión por la medición son mucho más intensos en el campo de la investigación. El supuesto básico del que se parte es que su función principal es proporcionar insumos útiles para la llamada economía del conocimiento (McKelvey y Holmén, 2009).[3] Por esta razón, se considera que debe estar sujeta a los mismos criterios de división del trabajo, productividad y evaluación de resultados que se aplican a la economía. Aunque todavía siguen vigentes las evaluaciones

2. La idea de *explicitness* está también vinculada al concepto de *conocimiento explícito* (*explicit knowledge*), proveniente de las teorías del capital intelectual que consideran valioso o productivo únicamente al conocimiento *codificado*, es decir, aquel conocimiento «comprobable en una forma proposicional explícita» y por lo tanto «vendible en el mercado como "expertise"» (O'Neill, 1998, p. 150; citado por Green, 2011, p. 58). Este conocimiento es opuesto al tácito o inarticulado, es decir, el conocimiento implícito que tiene cada persona pero que no puede demostrar que posee con métodos suficientemente exactos por lo cual sería menos susceptible de convertirse en productivo.

3. Por lo demás, un importante sector de la investigación universitaria se orienta cada vez más a su aplicabilidad en el mundo productivo mediante la llamada *transferencia de conocimiento a tecnología*, lo que lleva a gran parte de la universidad contemporánea a integrarse casi sin solución de continuidad a los programas de investigación de las empresas (Ball, 2009).

ex ante basadas en el análisis de pares evaluadores de proyectos y programas, se extiende cada vez más la tendencia hacia las evaluaciones *ex post*, es decir, basadas en la medición de los resultados obtenidos ya no solo a nivel del proyecto sino a nivel del rendimiento individual de cada investigador. Esta última forma de evaluación de la investigación está basada en diversos sistemas de medición de la llamada «calidad científica» de las publicaciones de los académicos, obtenida mediante la aplicación de mecanismos de riguroso carácter bibliométrico (factor de impacto de las revistas científicas en las que se publican los trabajos, factor h que mide la influencia de un investigador sobre otros, número de artículos publicados en revistas clasificadas como A, B o C, etcétera). La dependencia de los ránquines, el factor de impacto y otros indicadores cuantitativos van así sustituyendo a la consideración académica de la calidad intelectual del contenido.[4]

Estos cambios, que afectan el carácter intrínsecamente académico tanto de la docencia como de la investigación, son reforzados a su vez por los cambios en el modo de gobierno institucional y financiamiento de las universidades. En relación con el primero, las actuales reformas apuntan a pasar de un modelo de gobierno colegiado en el que la voz de los académicos tenía la prioridad al de un *board of stakeholders*, representativo de los intereses vinculados a la sociedad y al Estado, presidido por un rector de estilo fuertemente ejecutivo. Este último, nombrado por el mismo *board* y no por los profesores, está hoy en general orientado a aplicar los mecanismos de gobernanza y lograr el cumplimiento de los parámetros de «productividad académica» establecidos por el Estado evaluador, sin los obstáculos ni las dilaciones innecesarias producidas por el sistema de gobierno anterior. Por otro lado, los nuevos modos de financiamiento y de elaboración de los presupuestos —que asignan año a año fondos a las actividades de enseñanza de acuerdo con el rendimiento de los estudiantes (número de estudiantes que aprueban los exámenes, número de egresados, niveles de deserción, empleabilidad, etcétera) y a las de investigación de acuerdo con el rendimiento de los investigadores (índices de medición de productividad obtenidos además mediante una neta separación de los costos de la enseñanza y de la investigación)— apuntan también evidentemente a reforzar la transformación total de la lógica interna de la universidad.

5. **El avance de la industria académica en distintos países y regiones**

Sin duda, los Estados Unidos son hoy el país en donde más despliegue ha alcanzado la industria académica. Tradicionalmente, las universidades norteamericanas,

4. Probablemente pueda afirmarse que, en este aspecto, la industria académica ha avanzado con mucha más fuerza en las ciencias naturales que en las ciencias sociales o las humanidades. No podemos ocuparnos aquí de modo extenso, por ejemplo, del impresionante impacto que la industrialización académica ha traído sobre las ciencias biomédicas, pero estas últimas son tal vez el campo en donde podría mostrarse con mayor claridad la subordinación de los parámetros científicos a los objetivos de rendimiento que hoy predominan. También es muy fuerte la influencia de las nuevas orientaciones sobre la investigación básica en todas las llamadas ciencias duras, considerando las tremendas exigencias sobre los investigadores para seguir un ritmo frenético de productividad y aplicabilidad que cada vez es menos compatible con las exigencias intrínsecas de los complejos y casi siempre lentos procesos necesarios para el auténtico trabajo científico.

en especial las privadas, han estado siempre vinculadas a una fuerte mentalidad empresarial y competitiva. La facilidad de acceso a un enorme mercado estudiantil favorecido por la fuerte descentralización y libertad de su sistema educativo y el hecho de formar parte del país con la economía más grande del mundo —con las industrias de base científica más importantes— hicieron de las universidades norteamericanas —especialmente las llamadas *world-class research universities*, como Harvard, Yale, John Hopkins, UCLA o Chicago— instituciones fuertemente influidas por la economía. Sin embargo, siempre existieron en los Estados Unidos también otros rasgos que ponían límites a una «empresarización» total de la universidad. Uno fundamental era el fuerte peso en la conformación de los *boards* de las universidades de las comunidades locales o regionales, muchas de ellas animadas por un ideario científico, humanístico o religioso. El otro factor compensatorio era también la fuerte autonomía de las universidades norteamericanas en relación con las regulaciones estatales que han tenido tanto peso en los sistemas universitarios de otros países. Este delicado y complejo equilibrio entre lo académico, lo económico, lo estatal y lo comunitario se ha ido, sin embargo, descomponiendo lentamente, primero durante el periodo keynesiano posterior a la Segunda Guerra Mundial, y mucho más aceleradamente con las reformas de las últimas décadas. Un factor clave en este sentido ha sido el crecimiento exponencial de la dependencia de las universidades norteamericanas, incluidas las *research universities* privadas, del financiamiento estatal. Esta situación ha llevado en las últimas dos décadas a los gobiernos norteamericanos a presionar sobre las universidades tanto públicas como privadas, exigiéndoles su adaptación a un sistema mucho más intenso de auditoría y control del rendimiento y retorno de dichos aportes a nivel local y federal.[5] Otro factor que está influyendo son los problemas de competitividad de los Estados Unidos en la economía global. De allí que, aunque en los Estados Unidos la idea de un Estado evaluador es vista todavía por muchos como una intromisión inaceptable en la autonomía universitaria, la presión por los «resultados» —tanto por parte de los intereses económicos como por parte de las agencias de supervisión gubernamentales; tanto a nivel local-estadual como a nivel federal— no ha cesado de crecer en los últimos años.

En el Reino Unido, a pesar de la oposición de los más tradicionalistas, desde los tiempos del gobierno de Margaret Thatcher y continuando con las administraciones de sus sucesores conservadores y laboristas, los programas inspirados en el *New Public Management* han obligado a las casas de altos estudios a adaptarse a los parámetros establecidos por el Estado evaluador (Harvey, 2005). El primer paso fueron las fuertes medidas de racionalización financiera con drásticos y fulminantes recortes de presupuestos que oscilaron entre el 15 y el 40 %. En segundo lugar,

5. «La inversión pública en educación universitaria en los Estados Unidos ha crecido en las últimas décadas a un ritmo acelerado. Entre 1991 y 2006, los gobiernos estaduales y locales aumentaron su inversión en las instituciones de educación superior en un 71 %, de 39.100 millones de dólares a 67.000 millones de dólares. El gobierno federal aumentó su gasto en investigación en las universidades en un 133 %, de 13.800 millones de dólares a 32.100 millones de dólares [...]. El monto de la ayuda con becas provista a los estudiantes por el gobierno federal se incrementó de 6.600 millones de dólares a 19.400 millones de dólares, lo que significa que el aumento fue del orden del 193 % [...]. Los precios al consumidor en este periodo crecieron solo el 49 % [...]. En la medida en que los gobiernos ponen más fondos en la educación superior, esto aumenta la tendencia al escrutinio (*scrutiny*) y al pedido de rendición de cuentas (*accountability*)» (Heller, 2009, pp. 3-4).

se diseñaron diversos tipos de mecanismos de evaluación, auditoría y acreditación de la docencia y de la investigación con el fin de integrarlas gradualmente al sistema de cuasimercados diseñado por el Estado. Otro de los cambios más importantes fue el establecimiento del RAE (*Research Assessment Excercise*), por el cual, supuestamente, «la investigación de baja calidad no es financiada en tanto la investigación de alta calidad es notablemente premiada» (Wooding y Grant, citados en Paletta, 2004, p. 105). A pesar de las crecientes protestas y de la resistencia de las universidades más tradicionales, hoy en día Gran Bretaña es probablemente el modelo europeo más puro y radicalizado de integración de la universidad al proyecto de la industria académica.

Aunque en Europa continental todavía sobreviven muchas estructuras y prácticas del antiguo sistema académico, más bien de tipo burocrático-centralizado con fuertes bastiones de colegialidad, en la mayoría de los países se están implementando fuertes reformas de acuerdo con la interpretación de la Declaración de Bolonia realizada por la Comisión Europea (Eurydice 2007, 2010). De este modo, incluso cuando se trata de universidades que en el concepto antiguo tenían fama de excelentes en varios campos del saber, los reformistas están implementando un viraje rápido. En muchos casos, por ejemplo, se están desmotando departamentos o facultades enteros con el fin de volcar la mayor parte de los recursos hacia disciplinas en las cuales se considera posible lograr indicadores que compitan con universidades de otros países, en especial estadounidenses. En tal sentido, la reforma de la educación superior europea, que había comenzado como un proceso gradual de integración de distintas instituciones guiado por la común tradición cultural humanística —especialmente humboldtiana— de orientación filosófica y científica, pasó a convertirse en una carrera acelerada hacia un modelo de universidad orientada fundamentalmente a la innovación tecnocientífica y económica.

China, Japón, India, Corea del Sur, Taiwán, Hong-Kong, Macao, Malasia y Singapur, entre otros países y ciudades de Asia, también han emprendido en estas últimas décadas una rápida carrera en dirección al cumplimiento de las exigencias de la industria académica. Tal como sostienen N.V. Varghese y Michaela Martin, al igual que en el resto del mundo, «las reformas de la educación superior en muchos países asiáticos también están destinadas a mejorar la capacidad de producir conocimiento para mejorar la competitividad económica y de mercado» (Varghese y Martin, 2013, p. 14). Un pragmatismo similar e incluso más radical ha guiado a los reformistas australianos y neozelandeses que emprendieron muy tempranamente las reformas de sus universidades en esa misma dirección desde hace ya casi tres décadas.

En cuanto a América Latina, las universidades han experimentado inmensos cambios cuantitativos y cualitativos, aunque con intensidades y velocidades variadas en los distintos países. En toda la región se pasó en pocas décadas de un modelo universitario de acceso de élite a un modelo de acceso de masas, con una inscripción de entre el 15 y el 35 %.[6] Luego de un periodo de reformas caracterizado primero por restricciones presupuestarias, más tarde por cambios en el marco legal con la aper-

6. El punto de origen de la salida del modelo de élite en la historia de las universidades latinoamericanas fue sin duda la reforma de 1918 iniciada en la antigua Universidad de Córdoba (Argentina), que se extendió rápidamente por toda la región. Esta reforma dio lugar al actual modelo todavía existente en varios países de la región, históricamente marcado por el movimiento estudiantil.

tura de nuevas universidades sobre todo privadas,[7] en América Latina se abrió en las últimas décadas un periodo caracterizado por medidas orientadas a insertar en la industria académica a las universidades de la región mediante la aplicación de mecanismos de cualificación vinculados al rendimiento. Los organismos multilaterales, en especial el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, tuvieron un papel de relieve en estas políticas. Tal vez sea Chile, tal como afirman Bernasconi y Rojas, «el caso de estudio más fascinante de América Latina, y quizás de todo el mundo en desarrollo». En efecto, en opinión de estos dos especialistas latinoamericanos en educación superior, es verdad que «Brasil, México y otros desplazan a Chile en envergadura, y, por ende, en los indicadores que se relacionan con tamaño. Sin embargo, ningún otro país de la región ha ido tan lejos en la transformación de su educación superior» (Bernasconi y Rojas, 2003, p. 2; Esquivel Larrondo, 2007).

6. **Las voces discordantes**

A pesar de la fuerte homogeneidad y unidireccionalidad de las reformas, se multiplican todos los días las opiniones críticas sobre las consecuencias que la presión de la industria académica está produciendo sobre la universidad. Veamos, por ejemplo, la situación de la enseñanza. Muchos estudios actuales muestran que las reformas en la evaluación de la calidad docente introducidas por la industria académica están lejos de solucionar los problemas reales que enfrentan los estudiantes. Por el contrario, en muchos casos, incluso los empeoran. Por ejemplo, en opinión de Lucia Padure, «la estandarización excesiva en nombre de la transparencia y la aplicación de modelos de negocio para la educación superior podrían afectar el ambiente vibrante de innovación y la creatividad y marginar los valores educativos tales como la curiosidad y el deleite» (Padure, 2009, pp. 279-280). Según Richard Arum de la New York University y Josipa Roksa de la Universidad de Virginia, coautores del libro *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*, la expansión de la evaluación docente y la obsesión por la *efficiency-oriented teaching* en los Estados Unidos se ha traducido en una dramática disminución en las capacidades intelectuales básicas de los estudiantes de grado (dieciocho a veintidós años). El estudio muestra los efectos contraproducentes de la aplicación de sistemas de evaluación y *accountability* estandarizados y compulsivos para medir los «resultados» del rendimiento estudiantil en las universidades. Dicha aplicación casi siempre termina —tal como también señala Derek Bok, ex Rector de la Universidad de Harvard, citado por estos autores— «en que las autoridades de las universidades se concentran en salir bien en los tests a expensas de otros objetivos educativos más importantes» (Arum y Roksa, 2011, p. 139). De un modo análogo piensa el neurocientífico australiano Donald Meyers, para quien la forma en la que está organizada la industria académica termina por instrumentalizar las nuevas teorías pedagógicas (Macchiarola, 2007), más favorables a la comprensión de los procesos subjetivos que experimenta el alumno, aplicándolas de modo indiscriminado y dema-

7. Tal vez la novedad más importante haya estado en Brasil con la enorme expansión de las universidades privadas que hoy en día representa el 88 % de los establecimientos, la mayoría de los cuales son con fines de lucro (McCowan, 2004).

gógico con el único fin de maximizar el rendimiento financiero de la universidad y del gobierno (Meyers, 2012, p. 12).

Por otra parte, otra serie de estudios muestran que los problemas intelectuales de los estudiantes están hoy también estrechamente ligados a sus problemas emocionales y humanos derivados de la deteriorada relación profesor-alumno y de la consecuente falta de sostén y contención que, en un contexto de creciente competencia y burocratización, proporcionan los profesores. Tal como escribe Peter Murphy:

> La piedra angular de la docencia universitaria, el contacto informal entre profesor y alumno, ha desaparecido prácticamente en la medida en que los académicos dedicados a la enseñanza han sido arrojados en el torbellino vacío de los comités administrativos, el correo electrónico, la documentación y la regulación [Murphy, 2012, p. 2].

Arndt Ahlers-Niemann, investigador del Departamento de Economía y Gestión de la Bergische Universität Wuppertal de Alemania, ha intentado fotografiar el estado subjetivo y relacional de los estudiantes universitarios, mediante la aplicación de métodos como el análisis de roles, la «foto-matriz» social y los diálogos sobre relaciones grupales, que ayudan a comprender los sentimientos, dinámicas y procesos inconscientes en las organizaciones. Como conclusión de este estudio, Ahlers-Niemann sostiene que «las universidades contemporáneas carecen de oportunidades de relacionamiento e identificación tanto a nivel horizontal (entre los estudiantes) como vertical (entre estudiantes y profesores). Esto conduce a un alto grado de fragmentación, división y desorganización en la experiencia del rol del estudiante y del estudiar» (Ahlers-Niemann, 2007, p. 2). Por lo demás, otros estudios demuestran que la conducta que promueve la industria académica entre los estudiantes no parece ser la de la iniciativa y la participación buscadas por las nuevas teorías y prácticas pedagógicas asociadas a las reformas, sino, por el contrario, la de un apático conformismo.

En cuanto a la investigación, durante las últimas décadas la presión evaluadora sobre los investigadores ha producido un fuerte aumento de la producción científica en términos de cantidad de publicaciones. Sin embargo, no está claro si la calidad también ha aumentado o si en realidad ha disminuido. De hecho, muchos investigadores y miembros de revistas de prestigio en diferentes partes del mundo han denunciado la disminución de la calidad provocada por la proliferación de los métodos cuantitativos en la evaluación de la investigación. Por ejemplo, según Kai Simons, presidente de la Organización Europea de Ciencias de la Vida e investigador en el Instituto Max Planck de Biología Celular Molecular y Genética de Dresde, Alemania, «el factor de impacto (*impact factor*) no es una medida simple de la calidad y una de las principales críticas es que su cálculo puede ser manipulado por las revistas» (Simons, 2008, p. 165). Por otra parte, de acuerdo con Roland Gori, profesor de Psicopatología Clínica en la Universidad de Aix-Marseille, la tendencia al conformismo con el fin de satisfacer los requisitos de la evaluación homogeneizada está llevando a desplazar zonas enteras de las tradiciones científicas más valiosas. En efecto —señala Gori, junto con Marie J. del Volgo— «a menos que las disciplinas académicas desarrollen estrategias pragmáticas y cínicas para "gestionar" las citas mutuas, si se adopta el *ranking* de revistas por factor de impacto, no solo el psicoanálisis y la psicopatología clínica desaparecerán, sino que probablemente la mayoría de las publicaciones localizadas en las humanidades» (del Volgo y Gori, 2009).

La industria académica lleva también a profundizar la irrelevancia de mucha investigación con altas calificaciones según los ránquines y el exceso de especialización ha convertido la actividad de muchos investigadores en un mero juego intelectual. Tal fue la opinión, en su momento, de Robert W. Clower, cuando afirmó que la mayoría de los artículos académicos que llegaban hasta él cuando era editor del *American Economic Review* eran «absolutamente tontos, les faltaba cualquier tipo de idea nueva» y que «habría sido mejor que jamás hubieran sido escritos» (citado por Morrison, 1993, pp. 6-7). Por otra parte, el economista suizo Bruno Frey, del Instituto de Investigación Empírica en Economía de la Universidad de Zúrich, sostiene que, después de toda una vida publicando en las más prestigiosas revistas especializadas en economía, podía concluir que...

> [...] el sistema de edición de revistas existente en nuestro campo prácticamente obliga a los académicos a convertirse en prostitutas: se venden por dinero (y por una buena vida). A diferencia de las prostitutas que venden sus cuerpos por dinero, los académicos venden su alma para conformarse a la voluntad de otros, los árbitros y editores, con el fin de obtener una ventaja, a saber, la publicación. La mayoría de las personas que se niegan a prostituirse y a seguir las exigencias del sistema, no son académicos: no pueden entrar o tienen que dejar la academia porque no pueden publicar. Su integridad sobrevive, pero estas personas desaparecen como académicos [Frey, 2003, p. 205].

Por lo demás, incluso desde un punto de vista estrictamente económico, existen serias dudas sobre los efectos en la productividad y la innovación de las reformas introducidas por los propulsores de la industria académica. Tal es la opinión de Jennifer Washburn, autora del libro *University Inc*., para quien ciertamente «los optimistas nos dirán que, más allá de todos los inconvenientes, el aumento del comercialismo en el campus ha generado beneficios fenomenales para la economía [...] Sin embargo [sostiene Washburn], tales afirmaciones son muy exageradas. De hecho, muchos economistas y expertos en innovación y algunos destacados miembros de la comunidad empresarial han argumentado precisamente lo contrario, advirtiendo que la comercialización de la educación superior puede llegar precisamente a *impedir* el crecimiento de la economía a largo plazo debido a la pérdida de las universidades de su rol tradicional» (Washburn, 2006, pp. xii-xiii). De hecho, a partir de una investigación histórica y empírica, Maryann P. Feldman y Pierre Desrochers —dos investigadores canadienses en innovación, quienes reconstruyeron la historia de las relaciones entre la investigación y la industria de la Universidad John Hopkins, considerada una de las primeras universidades de investigación en los EE.UU.— concluyeron que John Hopkins fue fructífera en descubrimientos científicos durante muchos años debido a la estricta separación de los investigadores de las aplicaciones industriales y patentes. Hoy, luego de largo tiempo en que esta separación ha sido dejada de lado, dicha universidad enfrenta múltiples paradojas en la evaluación de los resultados de su investigación. Así, según estos autores, aunque el aumento de patrocinio parece ser un buen negocio para las universidades en el corto plazo, también aumenta el riesgo de contaminación de la investigación básica de la universidad. Por lo demás, los beneficios para la economía de este tipo de investigación en materia de innovación parecen ser, en su opinión, cuanto menos muy problemáticos (Feldman y Desrochers, 2004).

7. **Los problemas conceptuales de fondo**

Uno de los supuestos centrales de los promotores de la industria académica radica en la posibilidad de convertir el conocimiento generado por la docencia y la investigación universitarias, a través de los mecanismos de aseguramiento de calidad típicos del *New Public Management*, en insumos rápidamente utilizables por las economías de los países involucrados. «La ilusión era [escribe el investigador australiano de la educación superior Simon Marginson] que los Estados-nación podrían asegurarse beneficios de crecimiento económico a partir de sus sistemas de investigación por la comercialización de los mismos». Los productos de investigación se comprarían y venderían e impulsarían la innovación nacional, el costo de la investigación para el gobierno se reduciría y el problema de la «relevancia» se resolvería. Por su parte, las universidades esperaban hacer un gran negocio con las patentes de oro (Marginson, 2009, p. 7). Sin embargo, casi ninguno de los sistemas diseñados por los planificadores universitarios lograron estos objetivos:

> Todas estas suposiciones se derrumbaron. La mayoría de las universidades pierden dinero en patentes, los sistemas de NPM no pueden mantener los beneficios de la innovación dentro de la nación, y la mayor parte de las industrias no financian la investigación [Marginson, 2009, pp. 7-8].

Pero ¿cuál es la razón de este fracaso? Por un lado, las dificultades para convertir los «productos» educativos o científicos de las universidades en insumos productivos o innovativos aprovechables en la economía del propio país se acentúan con la porosidad que caracteriza a la economía global. Los tecnócratas intentan asegurar los «resultados» de la industria académica para quienes invirtieron en ella —especialmente los Estados nacionales— imponiendo a las universidades una estrategia utilitarista de corto plazo, pero en realidad lo único que logran es destruir las posibilidades de expansión de estas últimas, y por tanto también los beneficios económicos indirectos que traerían a sus países, en el largo plazo. Australia y Japón representan casos paradigmáticos de esta situación (Marginson, 2009, p. 13).

Pero, además de la presión contraproducente de los controles estatales nacionales, existe una segunda razón más profunda del fracaso de la industria académica para hacer rendir más a las universidades en relación con la economía: el error conceptual que implica involucrarlas directamente en la conversión de sus actividades de investigación en productos comercializables en el mercado. Cuando se intenta hacer esto, la búsqueda libre del conocimiento —una actividad típicamente universitaria—, motivada principalmente por la curiosidad, se ve afectada en su núcleo íntimo y con ello se reducen las posibilidades de nuevos descubrimientos o puntos de vista que son los que posibilitan luego las innovaciones que más tarde utilizará la economía.[8] De hecho, el uso constante de indicadores cuantitativos como objetivos

8. «Encerrar grandes descubrimientos como propiedad intelectual [señala Marginson refiriéndose a un informe de la OCDE crítico de la industria académica] tal como propone el modelo económico de mercado, retarda el movimiento de ideas y ralentiza el ritmo de la innovación en general. Debido a que el uso final de los avances científicos no se puede anticipar en el punto en el que se financia la investigación, los frutos deben ser accesibles a todas las empresas lo más rápido posible. La industria, en lugar de las universidades, es más eficiente en comercializar la propiedad intelectual.

de la acción produce un *crowding-out effect* (desplazamiento motivacional) que favorece el despliegue de las motivaciones extrínsecas, desplazando (*crowd-out*) las motivaciones intrínsecas. En la universidad, el interés o incluso la pasión por resolver los problemas intelectuales del propio campo científico son los que motivan intrínsecamente al profesor o al investigador. Estos últimos son desplazados por la preocupación, extrínseca a su actividad, por obtener un puntaje cada vez más alto en los indicadores de rendimiento como el índice h y otros. Lo mismo ocurre en la docencia, donde el entusiasmo por enseñar, transmitir la propia experiencia y comunicarse con los estudiantes es desplazado por la obsesión por salir bien parado en las evaluaciones cuantitativas o cumplir con los objetivos de eficiencia en la producción de artículos, tutorías, etcétera. En tal sentido, tal como sostiene Judith Brett, «siempre que los académicos piensan en sus contribuciones en términos de medidas de eficiencia, gran parte de lo que hacen por libre voluntad entra en cuestión» (Pritchard, 2006, p. 102).[9]

Considerando estas dudas de fondo, una pregunta que muchos hoy se hacen es por cuánto tiempo más seguirán invirtiendo los Estados, los contribuyentes y las empresas y otros donantes en un sistema que promete tantos resultados inmediatamente útiles para la economía pero sobre el cual se extiende cada vez con más fuerza la sospecha de una creciente incerteza. De hecho, ya hay muchos empresarios que insisten en la necesidad de detener al menos una parte del enorme flujo financiero que hoy va a las universidades para volcarlo a emprendedores libres y verdaderamente innovadores. Incluso la OCDE ha cambiado en los últimos años una parte de su punto de vista, aconsejando a las universidades disminuir las presiones evaluadoras sobre los investigadores, con el fin de generar un clima más apto para su inserción en la dinámica del flujo global del conocimiento. Pero todo esto tiene más que ver con la economía que con la universidad. En tal sentido, con respecto a esta última, es necesario responder a una pregunta crucial: ¿es posible hoy una universidad que pueda volver a crecer y a desplegarse siguiendo un camino alternativo al de la industria académica?

8. **Conclusión: algunas ideas alternativas y líneas de acción**

De acuerdo con Michael Oakeshott, todos los reformistas universitarios deberían mostrarnos antes una única credencial de paso: la que certifique que aún creen en la posibilidad de la universidad como el lugar de búsqueda de un conocimiento intelectual perseguido hasta sus últimas consecuencias independientemente de los intereses o aplicaciones prácticas, sean estas cuales fueren:

> Los críticos a los que se debe oír son aquellos interesados en la búsqueda del conocimiento, no aquellos que creen que la universidad es imperfecta por no ser diferente de lo que es [Oakeshott, 2009, p. 143].

El mismo informe de la OCDE también argumenta en contra de la excesiva dependencia en los formatos de productos en investigación, como los proyectos de investigación a corto plazo, que bloquean la capacidad de los investigadores de sostener programas de investigación de más largo plazo impulsados por la curiosidad» (Marginson, 2009, p. 8).

9. Lo mismo ocurre, en última instancia, con el objetivo final de la institución universitaria: «La motivación para dirigir las instituciones se convierte así en una motivación materialista-extrínseca, basada en la financiación» (Pritchard, 2006, p. 102).

Oakeshott también afirmaba que «la universidad no es una máquina que sirve para lograr un propósito determinado o para producir un resultado en particular» (Oakeshott, 2009, p. 134). En todo caso, en su opinión, la actividad fundamental que debía desarrollarse en ella era el *studium*. La universidad —llamada originalmente *Studium Generale*— debía ser el lugar en donde las personas, libres de las preocupaciones y las urgencias de la vida, tendrían el tiempo para formarse y cultivarse, dedicándose a la libre actividad de búsqueda del conocimiento. Incluso la docencia, entendida como proceso pedagógico dirigido con intencionalidad práctica, era para él algo secundario en la universidad, ya que «su ocupación principal es la búsqueda del conocimiento (nada puede compensar su ausencia en la universidad) y, en segundo lugar, se ocupa de la clase de educación que ha descubierto que surge en el transcurso de esta actividad» (Oakeshott, p. 2009, p. 143).

Tomando en cuenta esta idea general inspiradora, que por otra parte es la que compartieron siempre los grandes renovadores universitarios que mencionábamos al principio de este artículo, considero que para superar la situación actual es necesario, en primer lugar, sustituir la concepción sesgadamente económica o gestora de la universidad por una animada por una fuerte identidad intelectual y cultural que se haga eco de su más auténtico legado histórico (Amaral, Bleiklie y Musselin, 2008). Esto, a su vez, requeriría de un cambio radical en el concepto de «rendición de cuentas» (*accountability*) de la universidad. De hecho, más allá de todas las otras demandas de la sociedad y de la economía, la búsqueda de la verdad siguiendo las exigencias intrínsecas de los problemas científicos e intelectuales es el servicio principal que la universidad le debe a la sociedad. Sin ideal intelectual, la universidad se queda sin un norte y, por lo tanto, también se vuelve incapaz de cumplir con su papel de ser un faro de orientación para la sociedad (Bruce, 2009).

Una segunda orientación para ir en camino a una universidad alternativa a la industria académica sería, a mi juicio, la de recuperar la centralidad del papel de los profesores. El profesor debería volver a tener una autonomía significativa para realizar su trabajo. Tal autonomía ha demostrado ser —durante muchos años y en muchas culturas— la única manera de generar y mantener un alto nivel académico. El comportamiento irresponsable de algunos académicos no justifica la subordinación de todos a una gestión burocrática o funcionalista. Solo en un ambiente de libertad será posible volver a crear el espacio de encuentro con los estudiantes, hoy tan deteriorado debido a las presiones del funcionalismo imperante.

La tercera orientación consistiría en una reforma de los sistemas de evaluación de la enseñanza y de la investigación. Evaluación no es lo mismo que medición cuantitativa. Lo que es específicamente humano nunca es totalmente medible. De hecho, las mediciones estadísticas son siempre aproximativas y nunca pueden ser el argumento definitivo para la evaluación de la calidad de la educación o de la investigación. Sin embargo, el argumento sobre los límites de la evaluación estandarizada no significa resistirse a la necesidad de evaluación. De hecho, la evaluación, el juicio y la autoindagación constituyen una tarea típica de la universidad. De este modo, el rechazo a la actual tendencia puramente cuantitativa no implicaría suprimir la evaluación, sino recuperar un tipo de evaluación verdaderamente académica: es decir, una evaluación basada en juicios de valor responsables en el contexto de un discurso racional que vaya más allá de unas dudosas y muchas veces contraproducentes mediciones. En tal sentido, por ejemplo, la evaluación docente no debería estar

exclusivamente en manos de las encuestas cuantitativas aplicadas a los estudiantes-consumidores. Tendría siempre que incluir la opinión de profesores destacados, autoridades y estudiantes. En el caso de la evaluación de la investigación, las mediciones numéricas deberían subordinarse a las evaluaciones de los contenidos y del rigor intelectual de los trabajos. Por lo demás, los editores de las revistas deberían recuperar la decisión fundamental de aceptar o rechazar un trabajo, sobre la base de un juicio informado sobre su contenido y, solo en una segunda fase, se debería invitar a los árbitros anónimos para colaborar haciendo solo sugerencias sobre como el trabajo puede ser mejorado.

En cuarto lugar, una alternativa a la industria académica implicaría también cambios en el gobierno y la estructura institucional interna de la universidad. En tal sentido, es necesario pasar de una administración *fundada en el management* como la actual a un gobierno de tipo genuinamente académico y colegiado que devuelva una voz y un poder real de decisión a los representantes de la comunidad académica. En esto es también clave la modificación del papel del directivo académico, que debería ser entendido de una manera totalmente diferente. En lugar de someter al profesor y al investigador a requisitos extrínsecos, los directivos deberían convertirse en líderes orientados a actuar como descubridores, capaces de favorecer a los profesores e investigadores atípicos, reconciliando las demandas externas con las internas y comportándose menos como ejecutivos y más como curadores que ayudan, apoyan y alientan.

En quinto lugar, es necesario replantear las relaciones de la universidad con los actores principales de la sociedad: el Estado, el mercado y la sociedad civil. Ciertamente, sin un marco jurídico sostenido por el Estado y una vinculación mínima con el mercado, muchos excesos del corporativismo universitario hubieran sido históricamente muy difíciles de vencer. Sin embargo, hoy parece evidente que hemos llegado al exceso opuesto y queda a la vista la necesidad de poner límites a la influencia del Estado y del mercado para volver a poner atención y proteger la vida personal y comunitaria de profesores y estudiantes, que es el alma de la universidad. En tal sentido, creo que es imprescindible pensar en un nuevo sistema de *checks and balances* para poner límites a la influencia de los distintos actores de la sociedad sobre las universidades, con el fin de lograr que ninguno de ellos ahogue o aplaste a la comunidad académica como el actor principal que siempre debe poder mantener un grado importante de justa autonomía. Por otra parte, una resistencia efectiva a la industria académica implicaría la recuperación de la autonomía de las universidades frente a los sistemas de ránquines y sistemas de acreditación establecidos por organismos estatales o paraestatales. Hay quienes propician incluso una moratoria de ránquines e indexaciones, actualmente muy cuestionadas por concentrar todo el prestigio en una pocas instituciones y deteriorar, en muchos casos injustamente, el prestigio de la mayoría por la sola razón de su no adaptación a cánones puramente procedimentales y formales que de ningún modo garantizan la calidad académica.[10] Un camino intermedio en ese sentido podría ser la promoción de un mayor pluralismo de rán-

10. «Adler y Hazing [...] [señala Dennis Tourish] han defendido una moratoria temporal en los ránquines de las revistas hasta que se desarrollen mejores métodos para evaluar realmente la calidad. Dudo francamente si tales métodos pueden o deben ser desarrollados. Sin embargo, el fin de los ránquines es una meta deseable. En el Reino Unido, esto obviamente significa un fin de los ránquines ABS. Sugiero que todos debemos ejercer presión hacia ese fin, individual y colectivamente» (Tourish, 2010, p. 14).

quines y de formas de acreditación, elaborados desde distintos lugares y con diferentes criterios, que permitiera disminuir el nivel de injusta concentración reputacional en algunos pocos centros académicos como actualmente se observa en el mundo (Anowar y otros, 2014). No obstante, tal pluralismo no solucionaría el problema de la orientación estandarizadora y la obsesión por la competencia alrededor de los índices que cualquier tipo de sistema de ránquines trae consigo.

Finalmente, en sexto lugar, un cambio en la situación actual requeriría de una modificación en los modos de financiación de la universidad. Ciertamente, la crítica a la reducción de la universidad a la industria académica no puede implicar una postura romántica que niegue su necesaria vinculación con el dinero. Sin embargo, es necesario enmarcar académica, jurídica y éticamente, sobre la base de principios y criterios específicos, los límites y las formas en que las universidades deben relacionarse con los mercados, las empresas y con el Estado con el fin de financiar sus actividades sin comprometer su autonomía y su calidad académica. En tal sentido, su financiamiento, tanto privado como estatal, no debería estar única ni mayoritariamente basado en la demanda o en una dudosa medición de rendimiento. Para ello, se deberían utilizar, tal vez en su porcentaje más importante, los métodos de financiación histórica y por número de estudiantes, que no condicionan los presupuestos a hipotéticos logros de rendimiento y, en menor medida, aunque con aplicación limitada, otro tipo de métodos basados en la demanda o en evaluaciones de proyectos específicos. Al mismo tiempo, sería necesario evitar depender de una única fuente de recursos que acentúa la dependencia ya sea del erario público, de las cuotas de los estudiantes o de un grupo demasiado pequeño de donantes. En una palabra, se trataría de apuntar a pasar de un modelo en que el dinero gobierna a la universidad a otro en el que la universidad gobierna al dinero.

En tal sentido, los principios y prácticas que han animado a las universidades desde su origen, aunque nunca del todo encarnados, deberían ser recordados hoy con el fin de entrar en una era de auténtica renovación de la universidad. Aunque ciertamente es necesaria una fuerte reactualización de los ideales clásicos, la universidad no puede renunciar a su propia identidad, a la fidelidad a sus fines verdaderamente académicos y a su autonomía para evaluar adecuadamente la calidad de sus actividades. Para ello, debe volver a ofrecer una educación auténticamente cultural y científica, una investigación profunda y abierta a la verdad en su variedad y su unidad, para poder colaborar, solo indirectamente y en el mediano y largo plazo, con el florecimiento de la economía y de la sociedad.

Bibliografía

ADORNO, Theodor W. (1991). *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*. Londres: Routledge.

AHLERS-NIEMANN, Arndt (2007). «University Culture and its Discontents: Some Socio-Analytic Reflections on a University as a Non-Potential Space». Bergische Universität Wuppertal (Alemania). Conferencia presentada en el 24 Simposio de la Sociedad Internacional para el Estudio Psicoanalítico de las Organizaciones (ISPSO), Estocolmo, 25 de junio - 1 de julio.

AMARAL, Alberto, Ivar BLEIKLIE y Christine MUSSELIN (eds.) (2008). *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel*. Dordrecht: Springer.

—, V. Lynn MEEK e Ingvild M. LARSEN (eds.) (2003). *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
ANOWAR, Farzana y otros (2014). «A Critical Review on World University Ranking in Terms of Top Four Ranking Systems». En Khaled Elleithy y Tarek Sobh (eds.), *New Trends in Networking, Computing, E-learning, Systems Sciences, and Engineering* (pp. 559-566). Dordrecht: Springer.
ARUM, Richard y Josipa ROKSA (2010). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
ASH, Mitchell (2006). «Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US». *European Journal of Education*, 41(2), 245-267.
BALL, Stephen (2009). «Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa». *Revista de Política Educativa*, 1, 17-36.
BERNASCONI, Andrés y Fernando ROJAS (2003). Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003. Caracas: UNESCO-IESALC.
BIRNBAUM, Robert (2001). *Management Fads in Higher Education: Where They Come From, What They Do, Why They Fail*. San Francisco: Jossey-Bass.
BRADA, Josef C., Gordon STANLEY y Wojciech BIENKOWSKI (eds.) (2012). *The University in the Age of Globalization: Rankings, Resources and Reforms*. Londres: Palgrave Macmillan.
CHARLTON, Bruce (2009). «The vital role of transcendental truth in science». *Medical Hypotheses*, 72(4), 373-376.
DE VRIES, Wietse (ed.) (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. Madrid: Netbiblo.
DEL VOLGO, Marie-José y Roland GORI (2009). «La bibliométrie: une nouvelle addiction à l'esclavage?». *Cahiers de psychologie politique*, 14. Recuperado de <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=342>.
ENDERS, Jürgen, Harry F. DE BOER y Don F. WESTERHEIJDEN (eds.) (2011). *Reform of Higher Education in Europe*. Enschede: Springer.
ESQUIVEL LARRONDO, Juan Eduardo (2007). «Chile: campo experimental para la reforma universitaria». *Perfiles Educativos*, 29(116), pp. 41-59.
EURYDICE (2007). *Organización de la estructura de la enseñanza superior en Europa 2004: Tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
— (2010). *La educación superior en Europa 2010: El impacto del proceso de Bolonia*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
FELDMAN, Mary Ann P. y Pierre DESROCHERS (2004). «Truth for its Own Sake: Academic Culture and Technology Transfer at Johns Hopkins University». *Minerva*, 42, 105-126.
FREY, Bruno (2003). «Publishing as Prostitution? Choosing Between One's Own Ideas and Academic Failure». *Public Choice*, 116, 205-223.
GINSBERG, Benjamin (2011). *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
GREEN, Jane (2011). *Education, Professionalism and the Quest for Accountability: Hitting the Target But Missing the Point*. Londres: Routledge.
GROVES, Roger (1994). «Management Accounting Information in Universities: A Cardiff Experiential Perspective». En R.H. Berry (ed.), *Management Accounting in Universities* (pp. 69-83). Londres: The Chartered Institute of Management Accountants.
HARVEY, Lee (2005). «A History and Critique of Quality Evaluation in the UK». *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263-276.
HELLER, Donald E. (2009). «The Context of Higher Education Reform in the United States». *Higher Education Management and Policy*, 21(2), 1-18.
LE GOFF, Jean-Pierre (2009). *La barbarie edulcorada*. Buenos Aires: Siglo XXI.

MACCHIAROLA, Viviana (2007). «Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas». *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 8(14), 39-46.
MARGINSON, Simon (2009). «The Limits of Market Reform in Higher Education». Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.664.8458&rep=rep1&type=pdf>.
MCCOWAN, Tristan (2004). «The Growth of Private Higher Education in Brazil: Implications for Equity and Quality». *Journal of Education Policy*, 19(4), 453-472.
MCKELVEY, Maureen D. y Magnus HOLMÉN (2009). *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to Knowledge Business*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
MEYERS, Donald (2012). *Australian Universities: A Portrait of Decline*. Brisbane: AUPOD. Recuperado de <http://nla.gov.au/nla.arc-134641>.
MORRISON, James L. (1993). «Academic Research in the New Economy». *On the Horizon*, 1(3), 6-7.
MURPHY, Peter (2012). «The Undoing of the University: Modern Intellectual Misery and Gilbert Chesterton's Creed of Limits». Recuperado de <https://researchonline.jcu.edu.au/24815/7/24815_Murphy_University_Chesterton_2012.pdf>.
NEAVE, Guy (2012). *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe: The Prince and His Pleasure*. Londres: Palgrave Macmillan.
NISBET, Robert (1997). *The Degradation of the Academic Dogma*. Nueva Jersey: Transaction Publishers.
OAKESHOTT, Michael (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz - Liberty Fund.
O'NEILL, John (1998). *The Market: Ethics, Knowledge and Politics*. Londres - Nueva York: Routledge.
PADURE, Lucia (2009). «The Politics of Higher Education Reforms(in Central and Eastern Europe. Development Challenges of the Republic of Moldova». Tesis doctoral presentada ante la Universidad de Toronto. Recuperada de <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/19157/6/Padure_Lucia_200911_PhD_thesis.pdf>.
PALETTA, Angelo (2004). *Il governo dell'università*: *Tra competizione e accountability*. Bolonia: Il Mulino.
PRITCHARD, Rosalind (2006). «Trends in the Restructuring of German Universities». *Comparative Education Review*, 50(1), 90-112.
READINGS, Bill (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
RÜEGG, Walter (2004). *A History of the University in Europe. Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
SIMONS, Kai (2008). «The Misused Impact Factor». *Science*, 322, 165.
SKILBECK, Malcolm (2001). *The University Challenged: A Review of International Trends and Issues with Particular Reference to Ireland*. Dublín: The Higher Education Authority.
TAYLOR, Mark (2009). «End of the University as We Know It». *The New York Times*, 26 de abril, A23. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html>.
TOURISH, Dennis (2010). «Performativity, Metatheorising and Journal Rankings: What Are the Implications for Emerging Journals, and Academic Freedom?». Kent Business School Working Paper Series, *Working Paper* 233.
VARGHESE, N.V. y Michaela MARTIN (2013). *Governance Reforms and University Autonomy in Asia*. París: International Institute for Educational Planning (IIEP).
WASHBURN, Jennifer (2006). *University, Inc.: The Corporate Corruption of Higher Education*. Nueva York: Basic Books.

¿ENSEÑA ÉTICA LA UNIVERSIDAD PERUANA?

Franklin Ibáñez
Pontificia Universidad Católica del Perú

1. **Introducción: ¿por qué importa la ética?**

En el Perú, cada año se gradúan alrededor de 90.000 nuevos profesionales universitarios (ANR, 2013).[1] ¿Es posible dar fe de la calidad de su educación integral y particularmente del aspecto moral? Sería demasiado ambicioso pretender una respuesta definitiva a tal interrogante. Entonces, ¿sabemos al menos cuántos de ellos habrán llevado un curso de ética en su formación regular? Pese a que la pregunta es más fácil de responder, no existen reportes o estudios previos que se hayan ocupado del tema. Es un vacío que quisiéramos corregir parcialmente a partir de esta investigación.[2]

La preocupación por la formación ética en el contexto nacional e internacional se vuelve acuciante por diversos factores. En Latinoamérica, si bien el sector público goza de mala reputación frente a los ciudadanos que sirve, el reciente escándalo «Lava Jato» ha descubierto una red de corrupción amplia en el sector privado que pasaba desapercibida ante la opinión pública. No es solo un país, sino una región y tal vez un mundo. No es solo el funcionario público y el Estado, sino también un modelo de empresa y prácticas de sus empleados y directivos, cuyas actividades frecuentemente pasan desapercibidas por ser catalogadas como asuntos privados. En ambos sectores, el público y privado, encontramos profesionales con formación universitaria e incluso con posgrados en reputados centros académicos. ¿Es que solo desarrollan habilidades técnicas las universidades? ¿Pudieron estas hacer algo más respecto de la educación moral de sus egresados? Conviene examinar el rol de las universidades en la formación ética.

José Ángel Agejas, José Luis Parada e Isaac Oliver realizaron un estudio con empresarios españoles para conocer su opinión sobre la formación ética que la universidad brindaba a sus nuevos cuadros (Agejas, Parada y Oliver, 2007). Los

1. Para el 2012, la antigua Asociación Nacional de Rectores (ANR) reportó 86.241 estudiantes. Para el 2014, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) reporta 84.630, aunque este dato es inconcluso, pues, a la fecha de la consulta (21 de febrero de 2017), faltaba que algunas universidades entregasen información. La información se obtuvo en el sitio web de la SUNEDU, a través de su servicio de información estadística (https://www.sunedu.gob.pe/sibe/).

2. La investigación se realizó con el apoyo de un entusiasta grupo de estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), a quienes expreso mi gratitud. Particularmente, merecen un reconocimiento especial Natalia Gima (PUCP) y Stefany Carhuaz (Universidad César Vallejo). También recibí valiosos aportes de Mario Vásquez (Universidad Privada del Norte), colega y amigo.

autores comentan algunas de las quejas más comunes de los empresarios sobre sus jóvenes reclutas: a veces cogen el *merchandising* para ellos, se resisten o muestran gestos de indignación cuando se les pide que hagan tareas simples —por ejemplo, fotocopiar, cargar materiales—. En el caso peruano, algo similar puede decirse en el marco de la formación en habilidades o competencias blandas —*soft skills*—, entre las que destaca, desde luego, la ética. Los empleadores peruanos requieren trabajadores responsables y honestos. Sin embargo, observan que el sistema el universitario no siempre los prepara como tales (Banco Mundial, 2011).

Hoy empresa y universidad se constituyen en instituciones estrechamente relacionadas. Aceptando que la universidad no termina de hacer su parte, no debemos pasar por alto que frecuentemente los problemas éticos provienen de la cultura empresarial. No son solo los jóvenes cuadros quienes faltan a la moral, sino que a veces los modos de proceder errados provienen desde la alta dirección. Los casos internacionales de distinguidas compañías como Volkswagen —acusada por mentir respecto a los indicadores ecológicos de una línea de autos (Sánchez, 2015)— o Samsung —sancionada por sobornar al gobierno surcoreano, cuya presidenta fue depuesta (*BBC Mundo*, 2017; Vidal, 2015)— son emblemáticos. Es curioso que sucedan en Alemania y Corea del Sur, lugares reconocidos desde Latinoamérica como paradigmas de eficiencia y ética en los negocios. En línea semejante, podríamos traer a colación numerosos escándalos en los que grandes marcas internacionales como Adidas, Bayer, Coca-Cola, Ford, Levis, McDonald's, Pfizer, Shell, Walt Disney, entre tantas otras, han sido involucradas (Werner y Weiss, 2003). En el Perú, podríamos citar también ejemplos similares. Odebrecht de Brasil no ha operado sola y es difícil creer que las grandes constructoras peruanas que fueron sus socias no sabían ni participaron de aquellos actos inmorales. ¿No se dieron cuenta de que al trabajar junto a Odebrecht cobraban mucho más por lo mismo que hacían antes? ¿Si no sabían nada de los sobornos que ofrecía su socia, no podían sospechar al menos por los sobrecostos que tanto les favorecían? (Gómez-Fernandini, 2017; Novoa y Loayza, 2017). Las grandes farmacias son acusadas por haber concertado precios; los supermercados, por publicidad engañosa; la compañía de leche más conocida —que representa el segundo grupo económico más grande del país— por estafa y delito contra la salud, etcétera (*La República*, 2016*a*, 2016*b*, 2017). ¿Quién ha formado estos cuadros ejecutivos? Sea que los egresados traen vicios que sus estudios superiores no corrigieron, sea que las empresas están moldeadas por una cultura con serios vacíos morales, en cualquiera de los dos escenarios, la universidad no debe evadir su responsabilidad.

Por un lado, la sociedad civil, el Estado, la empresa y el resto de agentes sociales coinciden en afirmar la centralidad de la ética. Por otro lado, promueven un modelo social y, desde allí, uno educativo que prioriza la formación técnica y productiva en vez de una integral. La empresa requiere trabajadores éticos; la democracia, ciudadanos responsables; la sociedad, personas de bien. Sin embargo, la propia presión del sistema económico es causa de la poca atención directa a la formación integral. Incluso, algunas familias que eligen universidades privadas para sus hijos consideran que enviar a sus hijos a dichas universidades es una inversión y esperan recuperarla pronto; no lo ven como una oportunidad para que sus hijos sean mejores personas en primer lugar. Por supuesto, existen honrosas

excepciones, es decir, centros de estudio, públicos y privados, que son reconocidos por su afán sincero por procurar una formación integral. De todos modos, frente a una corriente que es clara mayoría, nos hallamos ante el ocaso de las humanidades, incapaces incluso de cuestionarnos si ellas deberían tener espacio en el mundo de hoy, ya que la misma pregunta es humanista. Más bien, como propone Martha Nussbaum, debiéramos recuperar la formación integral como aconteció en el nacimiento de la ética como disciplina, inserta en el proyecto de la educación clásica precisamente para construir mejores seres humanos y sociedades (véase Nussbaum, 2005, 2010).

Examinemos al menos dos sentidos del término «ética». En primer lugar, comúnmente en lenguas latinas, la ética es sinónimo de moral y se refiere al conjunto de pautas, normas y principios que orientan la acción hacia lo que socialmente se considera bueno, justo, correcto. En este sentido, todos tenemos ética, o sabemos algo al respecto. Platón lo expresó muy bien hace más de dos milenios: hasta una banda de ladrones requiere un mínimo de ética interna o códigos de conducta que guíen el comportamiento de sus miembros (Platón, *República*). Si no existiera lealtad entre ellos —para no robarse o delatarse mutuamente—, el grupo no subsistiría. Los seres humanos somos agentes morales —¡todos y siempre!—, aun cuando a veces fallemos a la voz de nuestra conciencia. En un segundo sentido, la ética se considera una disciplina filosófica cuya historia oficial comienza con el pueblo griego hace casi veinticinco siglos. Si la moral, según la acepción anterior, es el conjunto o sistema de principios que guían nuestra acción, en este sentido segundo, la ética vendría a ser la reflexión sobre tal conjunto. La ética como disciplina filosófica, desde donde ha sido incorporada a la academia, se convierte en saber, estudio, y/o reflexión crítica y sistemática sobre la moral. Esta segunda acepción de la ética no debería conducirnos a la creencia errada de que esta sea solo patrimonio de los filósofos y/o académicos profesionales. La capacidad para investigar y reflexionar sobre el bien y el mal es propiedad común de la humanidad, aunque algunos descuiden este ejercicio.

La formación moral es tarea de toda la vida y de los más diversos agentes. La ética es un saber práctico que nos acompaña siempre, aun cuando frecuentemente pase desapercibida. Orientaciones, principios y valores nos guían desde muy niños, y la educación ética nos debería impulsar a su revisión crítica al menos en algunas etapas formales. La educación básica y la superior constituyen periodos privilegiados para tal examen. Por un lado, los niños pequeños requieren pautas o normas claras para orientarse en el mundo: no golpearse entre ellos, respetar los juguetes ajenos, etcétera. Esa moral primaria, incorporada por el peso de la autoridad de padres y educadores, es tan necesaria como limitada. Por otro lado, si cuando somos adultos la moral funciona en nosotros aún por el temor y la autoridad, seguimos actuando con la ética de un niño pequeño. El reto de la educación moral está en el progresivo desarrollo del juicio crítico o razonamiento práctico. El joven universitario no debe recibir normas, tampoco solo las razones de las mismas, sino que ya está en edad de analizar enfoques éticos y construir sus propias razones en diálogo con su tradición. En la universidad, la formación ética bien puede contribuir tanto al examen crítico de la moral vigente como a la recreación y síntesis propia, de modo que el sujeto sea autónomo y responsable. La universidad es un espacio idóneo para reflexio-

nar sobre, y construir, el tipo de persona, profesional y ciudadano que cada estudiante aspira a ser.

Es cierto que un curso universitario de ética no es suficiente remedio frente a los problemas y desafíos de un ambiente frío y competitivo; cuando no corrupto y plagado de males morales. No se puede sobrecargar expectativas en un curso o dos. Sin embargo, la educación universitaria es un proceso que convenientemente realizado puede formar ciudadanos comprometidos, trabajadores honestos y personas de bien. Una adecuada asignatura de ética puede jugar un rol fundamental en dicho proceso. El sentir común de quienes la venimos enseñando concuerda en que es una misión difícil, pero no imposible. Por eso, nuestro estudio pretende comprender la presencia de la ética en las mallas curriculares de las universidades peruanas.

2. **Realidad peruana sobre los cursos de ética**

En el año 2015, la población de universitarios en el pregrado fue aproximadamente poco mayor de 1.340.000 (SUNEDU, 2017).[3] Esta población estaba dividida entre 321.000 (24 %) en instituciones públicas y 1.019.000 (76 %) en las privadas. Ese mismo año, aparecen registradas 142 universidades, de las cuales 51 son públicas y 91 privadas. A fin de saber si esa población estudiantil cursa una asignatura de ética, hemos consultado las mallas curriculares en internet entre los meses de noviembre de 2016 y enero de 2017. Ciertamente, esta es una aproximación limitada por al menos dos razones: en primer lugar, la falta de información. Por un lado, los sitios web institucionales comunican información no siempre actualizada y completa. De hecho, de las 142 universidades, 7 no poseen sitio web o portal alguno,[4] y otras 33 que sí están presentes en internet ofrecen información deficiente.[5] Por otro lado, entre las universidades que sí cuentan con sitios web, la información que ofrecen es muy desigual. Por ejemplo, en algunos casos, especialmente en universidades públicas, al interior de la misma institución, las facultades muestran información dispar: algunas presentan toda la malla curricular, otras poco, otras nada. Tal era el caso de los portales web de las universidades nacionales de Trujillo y de Educación Enrique Guzmán y Valle.[6]

Una segunda razón, no menos significativa, son las particularidades sobre cómo se ha ido incorporando el curso de ética en cada universidad. De un lado, los cambios en los planes de estudio son una primera variante a considerar. Cuando las

---

3. La información de la SUNEDU no está completa, pues algunas pocas universidades no reportaron sus cifras hasta la fecha consultada. La información se obtuvo en el sitio web de la SUNEDU, a través de su servicio de información estadística (https://www.sunedu.gob.pe/sibe/).

4. En este grupo, seis son universidades públicas, creadas solo por ley y, muy probablemente, con fines populistas o demagógicos, como las universidades de Los Olivos o San Juan de Lurigancho en Lima, o las Pampas y Huamachuco en los departamentos de Huancavelica y La Libertad respectivamente.

5. Aunque hemos calificado como deficientes a 33 portales web universitarios, quince de ellos nos ofrecen alguna información que hemos podido incluir en la base de datos y estadísticas siguientes.

6. Compárense, a modo de ejemplo, los portales de las dos universidades: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (http://www.une.edu.pe/) y Universidad Nacional de Trujillo (http://www.unitru.edu.pe/). Los sitios web fueron consultados por última vez el 15 de enero de 2017.

universidades, o algunas de sus facultades, cambian sus planes de estudio y el cambio afecta, para bien o para mal, una asignatura de ética, no es posible identificar si dicha asignatura será finalmente llevada por todos los estudiantes. Es sugestivo el caso de la universidad privada Alas Peruanas. Esta universidad, la cual cuenta con la población de estudiantes de pregrado más numerosa del país, cambió en el semestre 2014-2 sus planes de estudio y ahora incorpora un curso de ética explícitamente en todas las carreras.[7] Pero ¿cómo calcular la población estudiantil que no llevará tal curso y que hoy se encuentra a mitad de carrera? De otro lado, la existencia de cursos electivos de ética —es decir, asignaturas que el estudiante puede decidir tomar o no— afecta también nuestro estudio. Veamos el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Dentro de esta prestigiosa universidad, casi todas las carreras incluyen una asignatura obligatoria de ética. Además, un gran número de estudiantes suele cursar una asignatura opcional semejante en las facultades de Estudios Generales. Por lo tanto, son numerosos los alumnos quienes finalmente toman hasta dos cursos de ética. Sin embargo, ya que el curso es opcional en el programa de Estudios Generales y existen un par de carreras que no lo incluyen dentro de su plan, es posible, aunque extraño, que algún alumno se gradúe sin revisar una materia explícita de ética.[8]

Los obstáculos mencionados para reunir información completa y fidedigna no constituyen dificultades infranqueables. Más bien, preferimos seguir el consejo de Aristóteles, quien, precisamente ante los problemas propios de la investigación sobre ética, decía: «Nuestra exposición será suficientemente satisfactoria, si es presentada tan claramente como lo permite la materia; porque no se ha de buscar el mismo rigor en todos los razonamientos» (*Ética nicomáquea*, 1094b11 ss.). Además, podemos añadir que «es propio del hombre instruido buscar la exactitud en cada materia en la medida en que la admite la naturaleza del asunto» (1094b23 ss.). Por tanto, nos daremos por satisfechos si la información presentada es suficiente y verosímil para bosquejar la realidad universitaria en este aspecto.

Para formar moralmente a los universitarios existen tres opciones o vías: primero, ofrecer cursos explícitos, sean de ética general o de alguna forma de ética aplicada según la carrera en cuestión; segundo, implementar la ética como eje transversal de varias asignaturas y/o actividades llamadas extracurriculares; tercero, una combinación de las dos opciones anteriores. Cada alternativa tiene sus pros y contras. En el caso peruano, existen las tres vías. Los recursos de esta investigación hacían imposible ocuparse de la segunda.[9] Por ello, la investigación

---

7. Antes del semestre 2014-2, la asignatura de ética se hallaba explícita en la mayoría de carreras. Sin embargo, algunas de las notorias ausencias se presentaban en Estomatología, Farmacia, Psicología, Medicina, Arquitectura e Ingeniería Civil, carreras con no pocos alumnos. Estos ocho programas que no incluían el curso de ética sumaban en el año 2015 casi 40.000 estudiantes (información obtenida en el sitio web de la SUNEDU, a través de su servicio de información estadística). Véase el portal electrónico de la Universidad Alas Peruanas (www.uap.edu.pe/), consultado por última vez el 15 de enero de 2017.

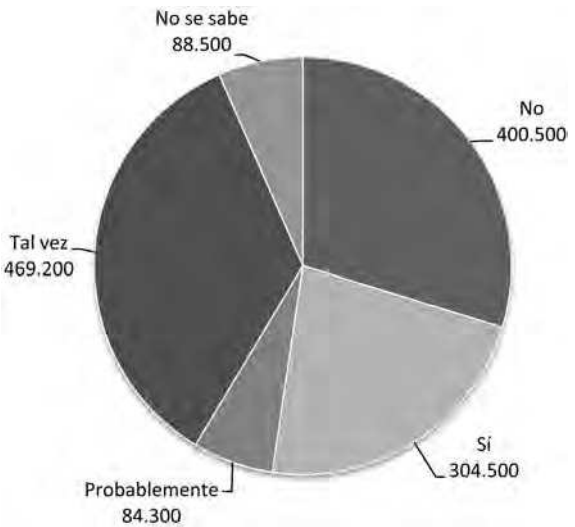
8. Las carreras que no incluyen una asignatura obligatoria y explícita de ética son Matemáticas y Humanidades —en el caso de la última, el plan de estudios sugiere que la ética estaría presente transversalmente— véase el portal electrónico de la Pontificia Universidad Católica del Perú (www.pucp.edu.pe), consultado el 15 de agosto de 2017.

9. ¿Qué tan efectivo o cierto es el compromiso con la ética de parte de las universidades que, al no ofrecer una asignatura moral explícita, dicen incorporarla de modo transversal? Por el conocimiento

se centró en la primera opción que, de todos modos, deja entrever parcialmente algo de la tercera. Entonces, consultamos las mallas curriculares en internet para rastrear asignaturas propias del área ética a partir del nombre. Tales cursos aparecen con títulos diversos como «Ética», «Moral», «Deontología», u otros. Si bien estas son las denominaciones más comunes, no es extraño encontrarlas acompañadas de algún adjetivo, convirtiéndose en «Ética Profesional», «Deontología Profesional»; u otro sustantivo, como en los casos de «Filosofía y Ética» o «Ética y Ciudadanía». También existen materias específicamente orientadas a la carrera en cuestión: por ejemplo, «Deontología de las Comunicaciones», «Ética Biológica», «Ética Ambiental», «Ética Forense», «Ética y Educación en Valores», entre otros.

Los principales hallazgos pueden resumirse en los Gráficos 1 y 2. En 17 universidades, que representan 88.500 estudiantes (6 %), la información es tan vaga que no es posible realizar afirmaciones al respecto. Quienes definitivamente «sí» cursan ética son 304.500 alumnos (23 %). En cambio, quienes concluyentemente «no» llevan ningún curso de ética son 450.500 (30 %). Mientras tanto, 84.300 (6 %) estudiantes muy «probablemente» toma una asignatura de ética. Por último, los alumnos que «tal vez» estudien ética son 469.200 (35 %). En suma, quienes «sí» y «muy probablemente» estudian ética son poco menos del 30 %. Ante tales cifras, resuena la pregunta propuesta en la introducción: ¿Están tomando en serio las universidades la formación integral, particularmente la moral? Parece que no.

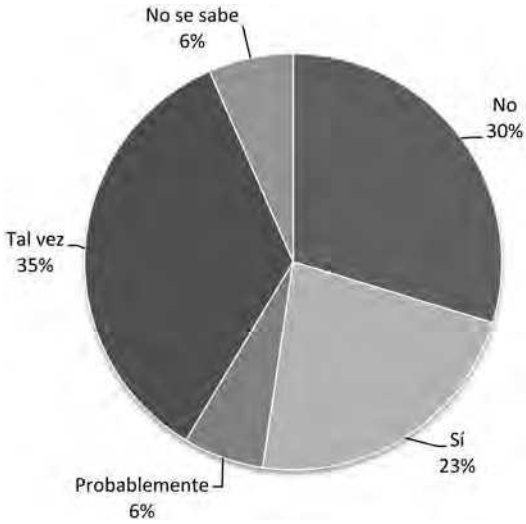
GRÁFICO 1. Estudiantes de ética



FUENTE: elaboración propia.

del medio, mi conjetura personal es que varias universidades solo consideran la ética como un lema y se escudan detrás de una supuesta transversalidad difícilmente constatable para afirmar que efectivamente la desarrollan. Pero hace falta un estudio más pormenorizado para confirmar o no tal conjetura.

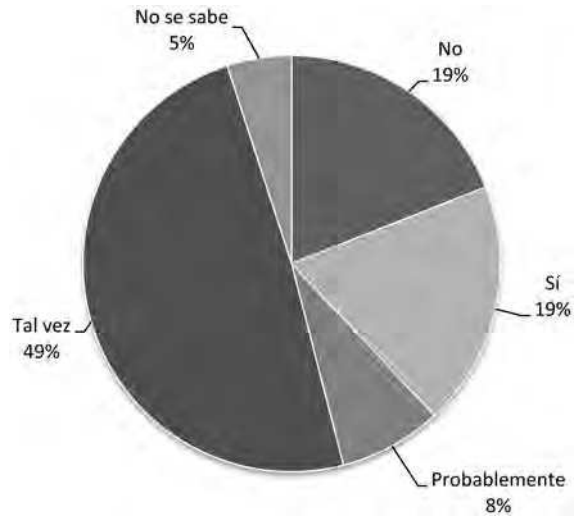
GRÁFICO 2. Estudiantes de ética (%)



FUENTE: elaboración propia.

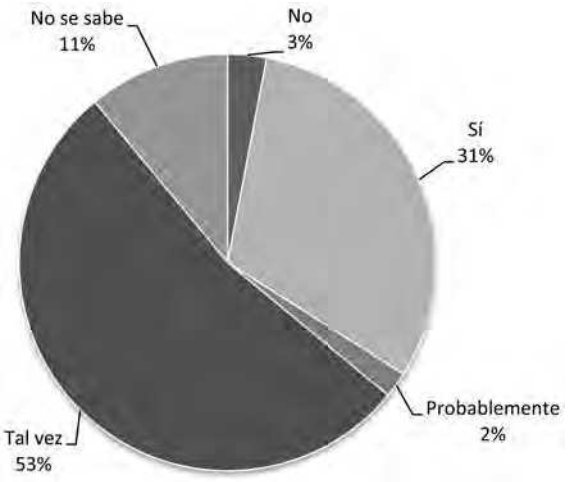
Los Gráficos 3 y 4 ofrecen una clasificación semejante a los gráficos previos, pero muestran las cifras de estudios de ética según el tipo de universidad: privadas (gráfico 3) y públicas (gráfico 4). El porcentaje de estudiantes que sí cursará ética es 31 % en las públicas y 19 % en las privadas. Su contrario, quienes definitivamente no lo harán, representan el 3 % en la universidad pública y 19 % en la privada. Ambos datos parecieran indicar una apuesta más decidida de parte de las

GRÁFICO 3. Estudiantes de ética en universidades privadas (%)



FUENTE: elaboración propia.

GRÁFICO 4. Estudiantes de ética en universidades públicas (%)



FUENTE: elaboración propia.

instituciones académicas públicas. Tal vez estas instituciones sienten menos la presión de la competencia entre universidades y del mercado laboral, o tal vez tienen una mayor apertura a la formación integral.

La Tabla 1 detalla la situación de las ocho universidades con mayor número de estudiantes en el pregrado. Este grupo de universidades representa al 40 % de los universitarios del país. Solo una, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, es pública. Como se aprecia, estas universidades principalmente «no» o solo «tal vez» incluyen asignaturas de ética en su malla curricular. Siendo en su mayoría

TABLA 1. Ética en las ocho universidades con mayor número de alumnos de pregrado

Universidad	Sede central	Alumnos	%	¿Estudian ética?
Universidad Alas Peruanas	Lima	121.427	9,0	Tal vez
Universidad Privada Cesar Vallejo	Trujillo	120.562	8,9	No*
Universidad Privada del Norte	Trujillo	55.117	4,1	Tal vez
Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote	Chimbote	46.626	3,5	No
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Lima	45.907	3,4	Sí
Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Lima	41.914	3,1	Tal vez
Universidad Peruana Los Andes	Huancayo	37.217	2,8	No
Universidad de San Martín de Porres	Lima	36.926	2,7	Tal vez
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Lima	32.131	2,4	Tal vez
TOTALES		537.827	40,0	

FUENTE: elaboración propia.

* Entre las veinte carreras que ofrece la Universidad César Vallejo, solo se encontró un curso de ética, el cual correspondía a la carrera de Enfermería.

instituciones educativas con fines de lucro o societarias, ¿evidencia este descuido por la ética una intención claramente mercantil desde su fundación y orientación? Sería interesante analizar con más detalle las sumillas y sílabos para comprender si el enfoque de ética transversal existe, en lugar de la presencia decidida de un curso explícito del área moral. Lamentablemente, no todas ofrecen las sumillas ni sílabos. La investigación queda abierta en este punto.

Otro dato descubierto es el creditaje, el cual constituye un buen indicador de cuánto se valora una asignatura.[10] El empeño que el estudiante le otorga a un curso depende también del peso que tendrá en el cálculo de su promedio ponderado o medida equivalente para su ubicación en la escala de rendimiento académico de su carrera o facultad. Los estudiantes dedican más tiempo, atención o importancia a materias con mayor número de créditos. Entonces, no basta incluir una asignatura de ética para decir que se la toma en serio si, como se constata en numerosas universidades, solo otorga 2 créditos. Ha sido parcialmente posible calcular el crédito promedio a nivel nacional, pues solo 76 universidades ofrecen información suficiente. En esa muestra, los créditos oscilan entre 2 y 4 y el promedio resultante es poco inferior a 3 créditos —o exactamente 2,97—.

Asimismo, se pudo notar una tendencia llamativa. ¿Cuáles son las profesiones donde las asignaturas de ética están menos presentes? Destacan dos familias de carreras cercanas entre ellas: las ingenierías y las ciencias básicas. No es el caso de administración o contabilidad, carreras altamente demandas por empresas. Tal vez en ciencias básicas —matemática, química, física— predomina un modelo científico juzgado como moralmente neutro. Es cierto que en el Perú la investigación científica de este nivel es escasa y estas carreras son poco requeridas. Pero ¿tal situación las exime de evaluarse éticamente? ¿No tienen las «ciencias duras» aspectos morales en su desarrollo —por ejemplo, en el modo de conducir una investigación— y en su aplicación —donde es obvio que impactarán socialmente—? Alguien podría justificar su ausencia, argumentando que el científico no es responsable de las consecuencias de sus descubrimientos, sino que estas más bien dependen de los usos o aplicaciones técnicas que otros profesionales realizan. En este caso, se estaría descargando la responsabilidad sobre las ingenierías, carreras donde los cursos de ética también brillan por su ausencia. ¿Cómo justificar que los profesionales dedicados a la aplicación tecnológica no se preparen para evaluar moralmente su ejercicio profesional? En los últimos meses, frente al impacto de sendos desastres naturales, hemos sido testigos de obras de ingeniería mal hechas.[11] Si los puentes se caen o las carreteras duran poco, ¿es solo porque fracasaron las habilidades técnicas de sus autores? ¿O también porque hubo un consciente fallo moral: al menos la dejadez o el mínimo esfuerzo en pro de ganar más dinero con una construcción de calidad inferior a la debida?

También se identificaron los momentos o etapas de la carrera en que se ubica el curso de ética cuando este existe. El promedio está entre los ciclos sexto y séptimo. Teniendo en cuenta que en el Perú la mayoría de carreras dura diez ciclos o semes-

10. En el sistema peruano, un crédito se traduce administrativamente en una hora lectiva semanal, si esta es considerada como «teoría»; o dos horas, si estas son consideradas «prácticas».

11. Fue paradigmático el desplome del Puente Talavera, cuya explicación fue tan absurda que ventiló la ineficiencia del alcalde más popular de Lima (*El Comercio*, 2017).

tres académicos —dos semestres por año cronológico—, podemos decir que las asignaturas de formación moral son programadas, en general, para poco después de la mitad de la carrera. Tal vez se asume que los estudiantes en ese momento son lo suficientemente maduros para proyectar con sentido de realidad las implicancias de su ejercicio profesional. Un significativo grupo de universidades considera más bien que el momento adecuado es el inicio de la carrera, precisamente porque se imparte la ética junto a otras competencias generales como la comunicación escrita. Pocas universidades, en cambio, sitúan el curso casi al final, pensando que la inminente situación de egreso requiere de un último momento de concientización sobre la responsabilidad profesional.

¿Quiénes enseñan ética? Desde antiguo, se la considera una rama de la filosofía, dentro de la llamada filosofía práctica, la cual incluye además a la filosofía política y a la filosofía del derecho, entre otras. Por tanto, sería normal que la investiguen los filósofos y sean estos los primeros llamados a enseñarla. Pero, como venimos señalando, en el medio peruano, como en otras latitudes, se juzga el valor de la carrera por su rédito monetario. Desde esa mirada, la filosofía es una profesión poco atractiva para las exigencias del mercado. ¿Cuántas universidades enseñan la carrera de filosofía en el Perú? Las más conocidas son cinco: las nacionales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima), Universidad Federico Villareal (Lima), Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa); y las privadas, PUCP (Lima) y Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Lima). Menos conocida, quizás por ser propia del ámbito eclesiástico, es la Facultad de Teología (Lima). En total existen seis universidades, de las cuales cinco están en Lima.

¿Producen suficientes profesionales para cubrir la investigación y la enseñanza de la ética a nivel superior? Obviamente no; por ello, la falta de docentes de filosofía y, concretamente, de ética se ha venido supliendo de dos modos. Primero, algunas universidades que ofrecen la carrera de Educación Secundaria incluyen la Filosofía como subespecialidad junto a otras.[12] Además, otras instituciones que no ofrecen el pregrado de Filosofía sí brindan algún posgrado relacionado al menos a la ética.[13] El segundo modo, y quizá más importante, consiste en reconocer que, si bien la ética es una disciplina filosófica, no es indispensable que sea patrimonio exclusivo de los filósofos profesionales, quienes optan por la filosofía como carrera académica. Además, la ética contemporánea se nutre de variadas disciplinas, como la psicología o las neurociencias. Entonces, por supuesto que es posible y deseable incluir a otros profesionales desde diversos campos, más aún si se quiere lograr un sincero abordaje interdisciplinario. Sin embargo, este auxilio válido para cubrir la demanda puede ser a veces también muy limitado. Es difícil evaluar el resultado de esta opción, pues no hay información suficiente sobre los muchos docentes de ética que no son filósofos sino profesionales de las más diversas disciplinas. Es cierto que varios

12. Hemos identificado al menos cinco universidades en esta situación: Santo Toribio de Mogrovejo (Chiclayo), Enrique Guzmán y Valle (Lima), Católica Santa María (Arequipa), Hermilio Valdizán (Huánuco) y Antonio Ruiz de Montoya (Lima).

13. Las siguientes universidades ofrecen maestrías en Filosofía con diferentes menciones: Universidad de Piura (Lima), con mención en Antropología Filosófica; la Universidad Católica Sede Sapientiae (Lima), con mención en Filosofía y Religión, y otra en Bioética; la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Chiclayo), con mención en Bioética.

se han tomado en serio esta tarea y han investigado, llevado cursos, e incluso realizado una segunda especialización. Algunos profesores, sin embargo, desde su experiencia y con buena intención, pero sin formación teórica al respecto, reducen la ética a la lista de deberes que, a su juicio, deberían ser cumplidos. De allí que entre los hallazgos de la investigación se confirme la existencia de numerosos cursos de deontología profesional donde prima la aprehensión de normas y soluciones o protocolos, a la par del estilo de algunos colegios profesionales. Ciertamente, este método tiene la ventaja de enfocarse muy concretamente en el campo de aplicación real. Algunos de los límites podrían ser la falta de reflexión crítica sobre el propio ejercicio, aceptar automáticamente la experiencia de los mayores como la mejor, centrarse excesivamente en la ética profesional y descuidar el aspecto personal, no incorporar la dimensión ciudadana como independiente de la profesión, entre otros. Podríamos resumir la idea en un eslogan: «Ética profesional sí, pero no solo».

La ética incluye más que el ejercicio profesional o incluso más que la responsabilidad social. Es eminentemente social, pero también incorpora la dimensión privada, individual. Cito solo un par de ejemplos por su peso en la historia de esta disciplina. Primero, la búsqueda de la propia felicidad era tema central en la ética de Aristóteles, la cual llegaba a su plenitud en la vida política, en el compromiso activo y colectivo por el bien común (*Ética nicomáquea*). Pero también reconocía que la amistad virtuosa y gratuita, al margen de sus consecuencias cívicas, era un bien central para la vida. Segundo, el desarrollo de los propios talentos era un deber para Kant, más allá de sus efectos sociales reales (véase la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*). El autor reconocía que este deber es imperfecto, pero no por ello opcional.[14] Estamos obligados a desarrollar los talentos y vencer nuestra mediocridad así sea que nadie, ni siquiera nosotros mismos, se beneficie de ello. En sintonía con aquellos dos célebres pensadores, cuando nos encontramos frente a un estudiante, muchos docentes de moral vemos en él más que un futuro profesional. Estamos delante de un ser humano, un proyecto único y digno por realizar. Por eso creemos que merece una mirada amplia y comprehensiva de la ética, que debe recibir un curso riguroso y sugerente que lo invite a cultivar su propia persona y evite el descuido del alma (Giusti, 2015).

3. **Palabras finales**

La ética es fundamental para las personas y sociedades. El Perú no es una excepción. Sin embargo, poco menos de un tercio de los estudiantes universitarios cursa, o muy probablemente lo hará, una asignatura de ética. Pese a que diversos agentes sociales la consideran fundamental y que las universidades publiciten una educación integral, la formación moral viene descuidada, al menos como presencia explícita en las mallas curriculares. También aparece algo abandonada la forma-

14. Para Kant, los deberes imperfectos son flexibles en las condiciones de su cumplimento, es decir, dejan margen de criterio para su realización. Por eso pueden parecer no tan evidentes o exigentes como el caso de los deberes perfectos. Existe el deber perfecto de no matar, mientras que desplegar los talentos es un deber imperfecto. Sin embargo, aunque no sea evidente para todos, prosigue Kant, tras la debida reflexión, debiéramos notar que ambos son exigibles y deberes reales.

ción de educadores en ética, sean filósofos de carrera o profesionales de otras disciplinas que asuman esta tarea. Tal vez las universidades están priorizando las aptitudes técnicas que serán productivas y rentables según demandan las empresas y la sociedad en su mayoría. En cambio, la ética está asociada con las llamadas habilidades blandas o competencias generales, básicas, transversales, o interpersonales.[15] Para un contador, es importante realizar cálculos exactos; para un abogado, conocer los sistemas legales. Estas son sus habilidades duras o competencias específicas. Pero tan importantes como dichas habilidades son también el saber comunicarse con sus clientes, trabajar en equipo y, desde luego, la aptitud moral del profesional. ¿Acaso cuando buscamos un médico importa poco su calidad ética y nos da igual que actúe como un mecánico eficiente al reparar autos? Tanto más urgente y prioritario debiera ser este aspecto precisamente cuando notamos que la corrupción público-privada es tan amplia.

Debiera ser la ética o algún equivalente cercano un curso obligatorio en la formación profesional. Con seguridad mitigaría algunos males morales como la corrupción. No debemos olvidar que en el Perú la ética como curso empezó a multiplicarse precisamente después de los escándalos de corrupción de la década de 1990. El progresivo desfile de políticos, dueños de medios de comunicación, empresarios, deportistas y demás personajes públicos para pedir favores o recibir dineros en la sala del Sistema de Inteligencia Nacional marcó a mi generación, aunque muchos lo hayan olvidado (Quiroz, 2013). Ojalá que para esta generación no pase desapercibida la lección de los recientes escándalos morales y que la posterior preocupación por la ética no se disuelva tan pronto los medios le den menor cobertura.

Bibliografía

AGEJAS, José, José PARADA e Isaac OLIVER (2007). «La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios». *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 67-84. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0707220067A>.

ARISTÓTELES (1985). *Ética nicomáquea*. Madrid: Gredos.

ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES (ANR) (2013). *Tips de universidades 2013*. Lima: ANR.

BANCO MUNDIAL (2011). «Strengthening Skills and Employability in Peru». Reporte Final de Labor Skills Programmatic AAA. Reporte número 61699-PE. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/INTPERUINSPANISH/Resources/PeruSkillsLaborReportMay242011.pdf>.

BBC MUNDO (2017). «El multimillonario heredero de Samsung Lee Jae-yong es condenado a cinco años de cárcel por corrupción». 25 de agosto. Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-41047300>.

El Comercio (2017). «Emape: Puente Solidaridad "no se ha caído, se ha desplomado"». *El Comercio* (Lima), 20 de marzo. Recuperado de <http://elcomercio.pe/lima/emape-puente-solidaridad-caido-desplomado-407200>.

GIUSTI, Miguel (2015). *Disfraces y extravíos: sobre el descuido del alma*. Lima: FCE.

GÓMEZ-FERNANDINI, David (2017). «Obebrecht: el caso Graña y Montero en medio del escándalo de corrupción». Edición de César Hurtado B. Reportaje emitido por el progra-

15. Ciertamente tales términos, aunque próximos, no son sinónimos. Representan diversos énfasis y enfoques que, sin embargo, alineamos en el cuerpo principal en aras de simplificar el argumento.

ma *Cuarto Poder*, 5 de marzo. Recuperado de <http://www.americatv.com.pe/cuarto-poder/reportaje/obdebrecht-caso-grana-y-montero-medio-escandalo-corrupcion-noticia-65909>.

KANT, Immanuel (1977). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Porrúa.

La República (2016*a*). «Así armaron las farmacias cartel de precios con medicamentos». *La República* (Lima), 27 de octubre. Recuperado de <http://larepublica.pe/impresa/politica/815721-asi-armaron-las-farmacias-cartel-de-precios-con-medicamentos>.

— (2016*b*). «Indecopi inicia proceso contra Plaza Vea, Metro, Wong y Tottus por variación de precios». *La República* (Lima), 21 de octubre. Recuperado de <http://larepublica.pe/economia/814157-indecopi-inicia-proceso-contra-plaza-vea-metro-wong-y-tottus-por-variacion-de-precios>.

— (2017). «Caso Pura Vida: denuncian penalmente a Gloria por estafa y delito contra la salud». *La República* (Lima), 27 de junio. Recuperado de <http://larepublica.pe/economia/890013-caso-pura-vida-denuncian-penalmente-gloria-por-estafa-y-delito-contra-la-salud>.

NOVOA, Karina y Cristian LOAYZA (2017). «Las razones contra Graña y Montero. Edición de Gabriel Pastor Rua». Reportaje emitido por el programa *Panorama*, el 5 de marzo. Recuperado de <https://panamericana.pe/panorama/locales/222860-razones-grana-montero>.

NUSSBAUM, Martha (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

— (2010). *Sin fines de lucro: ¿por qué la democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires - Madrid: Katz.

PLATÓN (1992). *República*. Madrid: Gredos.

QUIROZ, Alfonso (2013). *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima: IEP-IDL.

SÁNCHEZ, Álvaro (2015). «Las claves del escándalo Volkswagen». *El País*, 23 de septiembre.

VIDAL, Macarena (2015). «La presidenta surcoreana Park Geun-hye, destituida por los tribunales». *El País*, 11 de marzo. Recuperado de <https://elpais.com/internacional/2017/03/10/actualidad/1489114908_588046.html>.

WERNER, Klaus y Hans WEISS (2003). *El libro negro de las marcas: el lado oscuro de las empresas globales*. Buenos Aires: Sudamericana.

IMPORTANCIA DE LAS HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES EN LA CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

Fabiola León-Velarde y Sofia Quiroz
Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC), Perú

Tradicionalmente se ha segmentado las áreas del conocimiento en las llamadas coloquialmente «ciencias duras» y «ciencias blandas» o, dicho de otra manera, en ciencias y humanidades. Sin embargo, en pleno siglo XXI, esta división pareciera restar dinámica a un mundo en constante evolución y crecimiento. ¿Por qué seguir manteniendo esta segregación cuando la investigación requiere más que nunca una perspectiva integral, una mirada transdisciplinaria?

Claro está que las ciencias humanas o sociales, llamadas así por tener al hombre y sus manifestaciones sociales como objeto de estudio, no son menos ciencia que las que consisten en el estudio de los fenómenos naturales o físicos, llamadas también ciencias exactas.

Las ciencias sociales son ciencias que aplican un método científico, partiendo de la observación, el análisis, la contrastación y, varias de ellas, la experimentación. Otras, como la historia o la arqueología, incluyen la interpretación a través de datos únicos. Debido a la falta de control que el observador puede tener sobre las variables en el objeto de estudio en el campo de las ciencias sociales es que se complejiza y dificulta la exactitud de su experimento y sus resultados podrían parecer «menos confiables». Pero, en realidad, el que sean más complejos le da a las ciencias sociales un valor e importancia adicional. El que el mismo científico social se reconozca, a su vez, como parte del objeto de estudio se convierte en un «plus epistemológico», que le aporta un gran valor a la objetividad científica y que es necesario incorporar al resto de las ciencias.

La discusión sobre su rigor y su pertenencia a la «ciencia» se ha visto superada ya en muchos ámbitos y en la propia academia. Sin embargo, el segmentar la realidad siempre ha sido una condición para comprenderla e investigarla. Su objeto de conocimiento son manifestaciones sociales y, con ello, manifestaciones de constructos abstractos y a veces difíciles de replicar. Al respecto, la reconocida PhD Susana Priest, directora de la destacada revista *Science Comunication*, dijo en alguna oportunidad lo siguiente, haciendo referencia a esta balanza en los objetos de estudio de las ciencias:

> En ciencia, no siempre podemos identificar la función de cada gen o predecir qué genes, al operar junto con otros, producirán un efecto concreto en un individuo concreto como parte de un entorno concreto. Esto no significa que la genética no sea una ciencia. Solo significa que la genética se ocupa de un tema muy complejo. Los meteorólogos no siempre pueden predecir el tiempo y los geólogos no pueden predecir los terremotos con precisión. Los sistemas complejos son difíciles de caracteri-

> zar, y los seres humanos y su organización social constituyen uno de los sistemas más complejos que conocemos [Priest, 2015].

Al igual que otros científicos, los científicos sociales recogen datos, los analizan e interpretan a la luz de hipótesis, y llegan a conclusiones con fundamento empírico que suman al total del conocimiento humano acumulado (Priest, 2015). A pesar de estas diferencias que puedan existir entre ambos tipos de ciencias, es necesario destacar que el desarrollo de las ciencias exactas y las ciencias sociales está estrechamente vinculado a las humanidades, debido a que —para poder desarrollar el pensamiento científico— es necesario considerar la perspectiva histórica y filosófica, conocer la capacidad humana que permitirá el desarrollo del conocimiento.

De un tiempo a esta parte se viene discutiendo en diferentes países la relevancia de integrar la producción de las ciencias sociales y las ciencias exactas en un mismo registro, no solo con el objetivo de validar el trabajo científico de los científicos sociales en el campo de la ciencia y la tecnología, sino también para promover el trabajo conjunto hacia una perspectiva integral de la investigación. Sin embargo, aquí debemos considerar que validar la investigación de historiadores, arqueólogos, sociólogos, politólogos, etcétera, en el campo de la ciencia, como producción científica integrante de los registros de ciencia y tecnología debe suponer como requisito fundamental la rigurosidad científica en un estudio que sea común y útil para la producción científica, así como su revisión por pares, como ocurre con la investigación en las ciencias exactas.

Es evidente que, en el Perú, las ciencias sociales y las humanidades juegan un rol muy importante dentro del sector de Investigación y Desarrollo (I+D). Esto es así debido a que este es un país con temas sociales muy complejos —que surgen de su diversidad humana— y desigual en su estructura social. Lamentablemente, hasta el momento, no se piensa en la ciencia, la tecnología y la innovación como el camino a seguir para resolver dichos problemas, agrandando así las brechas de desigualdad existentes. Asimismo, se debe tener presente que el Perú es un país poseedor de grandes conocimientos tradicionales que deben ser puestos en valor y vincularse a la dinámica de una sociedad del conocimiento.

Es momento de que el Perú apunte a una transformación basada en el conocimiento, el cual debe incorporarse en sus procesos productivos y sociales. Debemos entender, en todos los sectores y en todos los niveles de decisión, que esta es la clave para el desarrollo. Para ello, debemos ser capaces de generar políticas nacionales y regionales con el fin de resolver problemas sociales, ambientales, tecnológicos y aprovechar nuestras potencialidades de acuerdo con los recursos que nos permitan obtener ventajas comparativas.

Estas soluciones se pueden dar a través de programas y proyectos de ciencias básicas y aplicadas, que se encuentran principalmente en las universidades y en institutos de investigación. Sin embargo, en muchos casos salen a relucir grandes debilidades en el proceso de inserción de los conocimientos en la sociedad, ya que muchas veces las investigaciones se realizan de manera aislada. No se suele tener equipos transdisciplinarios de las diversas áreas de conocimiento que permitan que dichos programas de investigación y desarrollo se integren con los estudios sociales.

Es en este punto que debemos hacer una reflexión y darle una mirada al conocimiento de manera más integral. No solo desde el punto de vista científico y tecnoló-

gico, sino también desde el lado creativo y de innovación que conllevan los procesos. Es por esto que, desde los diferentes ámbitos educativos, se debe construir aprendizajes más integradores y transversales. Es necesario que se creen entornos propicios para que jóvenes científicos peruanos puedan establecer vínculos personales entre ellos y también crear redes a nivel internacional, de modo tal que sea posible lograr futuras cooperaciones científicas en diferentes niveles.

Un aspecto importante que permitirá sinergias, articulación y una adecuada convivencia entre las «ciencias duras» y las «ciencias blandas» es la mediación científica. Esto permitirá acercar las teorías y el quehacer científico al mundo real, mejorar la comunicación entre ellos. Gran parte del proceso de mediación científica gira en torno al aprendizaje social que permite que las partes interesadas actúen como un grupo para lograr el objetivo inicial que tenían en mente; además, permite aumentar la confiabilidad percibida de los datos.

Esta mediación debe ser realizada por educadores, pedagogos, periodistas, comunicadores y profesionales especializados en formación científica. Estos deben tener experiencia en investigación y también en intervención social. La medicación debe ser realizada por equipos multidisciplinarios, de modo que los mensajes científicos sean comprensibles para la sociedad.

Muchos países nos llevan gran ventaja en el desarrollo de una comunicación efectiva que permita tender estos puentes y que, al mismo tiempo, democratice la ciencia, haciendo accesible el conocimiento a la sociedad en general. Además, también se promueve la relevancia de contar con las ciencias humanas y sociales como base para la enseñanza y formación de los científicos propiamente dichos. Existen centros de enseñanza a nivel mundial que vienen impulsando esta alianza con buenos resultados: entrenar alumnos de ciencias —como, por ejemplo, de ingeniería, física o medicina— con cursos de ciencias sociales como historia o comunicaciones.

Desde el Estado, tenemos la obligación de contribuir con este acercamiento entre las ciencias duras y las ciencias blandas. Uno de los programas más importantes que tiene el CONCYTEC es el de «Popularización de la Ciencia», a través del cual se espera crear puentes entre la comunidad científica y los ciudadanos.

Este programa contiene componentes como, por ejemplo, los siguientes: generar espacios de encuentro entre ciencia y sociedad; generar capacidades en recursos humanos científicos, educativos y comunicacionales —en donde, se conjugan las ciencias sociales y humanas (pedagogía, didáctica, comunicación social) con la producción científica de manera inter- y transdisciplinaria—.

También se viene implementando iniciativas para elevar la cultura científica en nuestra sociedad, enfocadas en la importancia de la Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CTI). Una de estas iniciativas, de largo aliento y aún con mucho camino por recorrer, es el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología del Perú, el cual constituiría un espacio fundamental que permitiría promover, educar, difundir y posicionar la CTI entre nuestra población. Otra iniciativa más cercana es la creación de una red de popularizadores científicos que genere espacios de comunicación, consolidando lazos entre el periodismo, medios de comunicación y producción científica y tecnológica.

Por el momento, se está llevando a cabo esfuerzos para elevar la cultura científica en el Perú, integrando a todos los niveles de la sociedad. CONCYTEC y el Mi-

nisterio de Educación (MINEDU) realizan anualmente la Feria Escolar Nacional de Ciencia y Tecnología Eureka, en la que participan más de 750.000 escolares de instituciones educativas de todo el país. A través de esta feria, se reconoce el talento peruano de los escolares, enviando a los ganadores a ferias de nivel internacional en Estados Unidos, México y Brasil. Esta feria viene desarrollándose desde hace veinticinco años y sabemos que algunos de estos ganadores están logrando tener una gran trayectoria en el campo científico.

Por otro lado, quisiéramos mencionar la situación de las publicaciones en revistas indexadas. En el caso del Perú, esto es algo poco frecuente. Aunque hay muchas revistas en inglés y otras en español/portugués, hay poca experiencia entre nuestros científicos sociales, especialmente entre los historiadores, con las revistas especializadas, enviándose artículos a revistas indexadas con bajo impacto y, casi siempre, en español. Lo que hay que hacer es romper ese círculo: enviar los artículos a revistas en otros idiomas y con alto impacto. Debemos promover desde las universidades o desde organismos públicos la alianza e inclusión de investigadores sociales y científicos.

Como información final, queremos mencionar algunos datos importantes que, por primera vez, hemos logrado obtener a nivel nacional con el I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación, elaborado en conjunto por CONCYTEC y el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).

Se ha identificado que el gasto total en I+D ejecutado en el Perú en los años 2014-2015 en ciencias sociales es de alrededor del 20 %. Esta cifra es considerable, más aún sabiendo que es la tercera área temática de importancia en la ejecución de gasto de I+D, después de ciencias naturales e ingeniería y tecnología. Asimismo, se identificó que los principales ejecutores del gasto en I+D en ciencias sociales fueron los centros de educación superior, donde destacan las universidades privadas sin fines de lucro, con el 51 % de ejecución.

Gráfico 1. Gasto Interno en I+D, según área del conocimiento, 2014-2015 (porcentaje)



Fuente: I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo 2016.

Dada la importancia de las ciencias sociales y humanidades en la ciencia, tecnología e innovación del país, desde CONCYTEC estamos trabajando para que las intervenciones, programas e incentivos que benefician a otras áreas del conocimiento tengan una estrecha vinculación con las ciencias sociales.

La ciencia debe ser pensada como un factor de inclusión, de generación de oportunidades en las que las personas desarrollen sus capacidades y se hagan responsables de lo que pasa en la vida cotidiana. La ciencia y la tecnología deben ser el camino que nos permita tener un Perú globalizado, más justo y fraterno, velando por un desarrollo sostenible cuyo principal fin sea la búsqueda de una mejor calidad de vida para todos los peruanos.

Es momento de preguntarnos si queremos seguir cuestionándonos sobre la importancia de las ciencias sociales para la CTI o, más bien, impulsar la CTI con las ciencias sociales incorporadas de manera inherente.

Bibliografía

CONCYTEC (2016*a*). I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación. Lima.

— (2016*b*). Programa Especial de Popularización de la Ciencia, Tecnología e Innovación 2017-2021. Lima.

CURRY, Judith (2013). «What is Scientific Mediation?». Recuperado de <https://judithcurry.com/2013/09/04/what-is-scientific-mediation/>.

DEL TORO, Alfonso (2008). «El futuro de las humanidades y de las ciencias sociales: el imperativo de una reforma». *Universum*, 23(1), 313-351.

OEI (2012). «Repensar la ciencia y la tecnología en Iberoamérica». En *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social* (pp. 45-55). Madrid.

PRATS, Joaquim (2012). «Las ciencias sociales en el contexto del conocimiento científico: la investigación en ciencias sociales». Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/prats-%20que%20son%20las%20ccss.pdf>.

PRIEST, Susanna (2015). «¿Qué tienen de científico las ciencias sociales?». *Método*, 84. Recuperado de <https://metode.es/revistas-metode/monograficos/que-tienen-de-cientifico-las-ciencias-sociales.html>.

REYES, Farid (2016). «La enorme importancia de las ciencias sociales y las humanidades». *La Izquierda: Diario*. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.mx/La-enorme-importancia-de-las-Ciencias-Sociales-y-las-Humanidades>.

TONDA MAZÓN, Juan (1999). «¿Qué es la divulgación de la ciencia?». *Ciencias*, 55, 76-81.

LAS HUMANIDADES EN CONTEXTOS ADVERSOS

Fidel Tubino
Pontificia Universidad Católica del Perú

Actualmente, las universidades están atravesando un momento crítico. Resulta preocupante que la tendencia predominante a nivel global promueva la subordinación de la formación y la creación de conocimientos a criterios tecnocráticos y extrínsecos. No es extraño que tanto la promoción de la reflexión crítica como la educación en el respeto a la dignidad del otro sean percibidas como secundarias y aleatorias.

Vivimos momentos en los que la colonización del *logos* académico por la lógica del éxito y el mercado está cobrando dimensiones insospechadas. En este contexto, la producción académica corre el riesgo de perder su sentido y transformarse en una mercancía sujeta a los criterios de valoración propios de las corporaciones acreditadoras del trabajo intelectual. Todo indica que los ránquines universitarios y la indexación de la producción académica han llegado para instalarse por un largo periodo y marcar el destino de las instituciones universitarias como empresas productivas de conocimientos rentables.

En las universidades estamos inmersos en una tendencia globalizada que pontifica lo cuantitativo en desmedro de lo cualitativo, que prioriza la investigación en desmedro de la formación y que mina las bases comunitarias de la convivencia universitaria. La llamada meritocracia, hoy hegemónica en los recintos universitarios, ha llegado lamentablemente acompañada por un incremento impresionante de burocracia, procedimientos y protocolos de evaluación entre profesores, investigadores, alumnos y funcionarios que contamina el ambiente humano que debe existir en una comunidad dedicada al estudio y a la formación de personas.

El malestar así generado nos conmina a plantear alternativas críticas que cuestionan desde sus raíces el nuevo rumbo que está tomando la vida académica y la producción intelectual. Es en este escenario que deseo colocar el problema de la desvalorización de las humanidades y del arrinconamiento de los estudios humanistas en la universidad actual.

En un primer momento, analizaremos algunos de los principales rasgos de los contextos institucionales adversos en los que actualmente se desenvuelven las humanidades para, en un segundo momento, plantear algunas ideas sobre la necesidad de un «aggiornamento» de los estudios humanistas. Finalmente, intentaré precisar el aporte que pueden ofrecer unas humanidades no etnocéntricas a la formación ética y ciudadana que el mundo de hoy requiere.

1. **Reflexión previa**

Hay una distinción que es importante hacer entre las humanidades, es decir las ciencias humanas, y la formación humanista que podemos y debemos ofrecer en las universidades.

La formación humanista es la formación integral. Está enfocada en formar ciudadanos y ciudadanas virtuosos ética e intelectualmente, sensibles a la diversidad y capaces de usar sus capacidades al servicio del bienestar de la comunidad. En la formación universitaria es absolutamente necesaria, pues es aquello que le da sentido y destino ético a la excelencia profesional.

En el mundo actual necesitamos más que nunca educar profesionales y especialistas con formación humanista, pues son muchos los usos y abusos que podemos hacer de nuestra formación profesional. El saber nunca es moralmente neutral, pues siempre es sujeto de usos éticos o de usos perversos. La historia nos ilustra de manera patética acerca de ello.

Necesitamos profesionales ciudadanos con formación humanista porque el destino ético del saber es tan o más importante que el saber mismo. Reflexionar sobre los usos y destinos que le damos y podemos dar no es aleatorio, es necesario. Sobre todo en contextos como el nuestro, en el que la corrupción como fenómeno societal es estructural y posee profundas raíces históricas.

La formación humanista no es monopolio del estudio de las humanidades. Las artes contribuyen de manera sustantiva a la formación de la sensibilidad humana y al desarrollo de las capacidades creativas de las personas.

La inclusión e integración de las ciencias naturales y formales en la formación humanista es una tarea aún pendiente. Tanto el cultivo de las ciencias, como el de las artes y el de las humanidades tienen la capacidad de despertar el desarrollo de capacidades inéditas y potencialidades diferentes en las personas. La puesta en funcionamiento de dichas capacidades puede ser orientada por una diversidad de fines. Es necesario por esto insistir —a pesar de parecer repetitivo— en la importancia de la formación ética y ciudadana como aquella dimensión de la formación integral que permite a las personas orientar el desarrollo de sus capacidades hacia fines personal y socialmente valiosos.

Pero ni el estudio de las humanidades, de las ciencias o de las artes forma de por sí humanamente el intelecto, el carácter y la sensibilidad de las personas. Depende básicamente de la manera cómo estas se enseñan y se aprenden, pues así como existen pedagogías liberadoras que contribuyen a formar la autonomía y el sentido de la ciudadanía, existen pedagogías domesticadoras que convierten a los estudiantes en individuos autocentrados, acríticos y sin sentido de alteridad.

2. **El contexto**

Los procesos de modernización en la actualidad han traído consigo el predominio de la racionalidad estratégica o instrumental sobre la racionalidad teleológica y la racionalidad moral. La racionalidad instrumental ha invadido las diversas esferas de la experiencia humana. Cuando hablamos de la racionalidad instrumental nos estamos refiriendo a «la clase de racionalidad de la que nos servimos cuando

calculamos la aplicación más económica de los medios a un fin dado. La eficiencia máxima, la mejor relación coste-rendimiento, es su medida de medida de éxito» (Taylor, 1994, p. 40).

Para comprender los alcances y los límites de la racionalidad instrumental, es conveniente diferenciar entre fines y medios por un lado, y entre fines intermedios y fin último por otro. Los fines intermedios se refieren a aquellos objetivos que buscamos y deseamos alcanzar para poder acceder a otros de mayor valoración. Los fines últimos, también llamados fines independientes, son aquellos que deseamos por sí mismos. No son últimos porque se encuentren al final de una secuencia temporal, sino porque son aquellos fines que en última instancia estamos buscando realizar desde un inicio.

La racionalidad instrumental sirve para relacionar los medios disponibles con los fines intermedios o dependientes. Y la racionalidad teleológica busca articular la relación de los medios y los fines intermedios con el fin último, es decir, con aquello que se desea y valora por sí mismo.

En el mundo actual, la lógica costo-beneficio es la lógica hegemónica y la eficiencia ha dejado de ser un valor instrumental para convertirse en un fin último. En un mundo invadido por la universalización de la racionalidad calculadora costo-beneficio, el eclipsamiento de los fines últimos es una consecuencia inevitable.

La universalización de la racionalidad instrumental genera un malestar profundo. Dicha racionalidad «no solo ha aumentado su alcance, sino que además amenaza con apoderarse de nuestras vidas» (Taylor, 1994, pp. 40-41). El problema no es la racionalidad instrumental en sí misma, sino su extensión y predominio en ámbitos de la vida humana «que deberían determinarse por medio de criterios propios y no en términos de eficiencia o de análisis "coste-beneficio"» (pp. 40-41).

Un ejemplo emblemático es el de la educación. Esta, bien concebida, es un derecho, no una mercancía. Y por ello merece ser tratada con criterios propios. Lo mismo sucede con la investigación. Esta es un proceso complejo, no solamente un producto que se puede exhibir. Por ello, la llamada evaluación por productos o resultados —expresión hoy emblemática del imperialismo de la racionalidad instrumental— es insuficiente e incompleta cuando de investigación y formación de personas se trata.

El mayor peligro del actual endiosamiento de la racionalidad costo-beneficio es «la pérdida del sentido de lo que somos y hacemos. Esto acontece cuando los fines independientes que deberían ir guiando nuestras vidas se ven eclipsados por la exigencia de obtener el máximo rendimiento» (Taylor, 1994, pp. 40-41).

Somos conscientes de que esta lógica del rendimiento es propia del cambio de paradigma societal en el que nos encontramos. A diferencia del siglo pasado, «la sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento» (Byung-Chul, 2012, p. 20). Esto es una verdad parcial, pues el hecho de que nos estemos convirtiendo en una sociedad del rendimiento no quiere decir necesariamente que hemos dejado de ser también una sociedad disciplinaria. Lo que acontece es que ahora la tendencia es a que la vigilancia de la sociedad disciplinaria se ha colocado al servicio de la evaluación del rendimiento.

Las nuevas generaciones son víctimas de una presión social muy intensa que es expresión de una especie de «inconsciente social al que le es inherente el afán de maximizar la producción» (Byung-Chul, 2012, p. 17). En el caso de la universidad,

de lo que se trata es de maximizar la producción de conocimientos para poder competir en el mercado internacional de saberes y posicionarse en él. Eso trae como consecuencia la conversión de los profesores y estudiantes en sujetos de rendimiento. Este nuevo sujeto se explota a sí mismo, condición sin la cual no logra ser reconocido. En otras palabras, «se abandona a la libertad obligada o a la libre obligación de maximizar el rendimiento. Y el exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación» (Byung-Chul, 2012, p. 20). El maestro universitario, convertido en sujeto del rendimiento, se moviliza por motivaciones extrínsecas. Investiga y publica para obtener puntajes que le permitan no ser enrolado en las filas de los perdedores. Los alumnos igualmente estudian por motivos extrínsecos, para obtener una nota que les permita ser competitivos y así reconocidos y valorados socialmente. En este contexto, la vida universitaria se vuelve extraña a sí misma, se enajena y pierde su sentido.

La pregunta por «el sentido» de lo que somos y podemos llegar a ser es propia del ser humano. Surge de manera espontánea en la niñez y se va opacando con la presión del tiempo y el devenir de la irreflexiva cotidianeidad. La pregunta por el sentido es propia de una racionalidad teleológica —no meramente instrumental— que se encuentra eclipsada por el imperialismo de la racionalidad estratégica. Los fines implícitos están presentes en la elección de los medios, presentes y no separados de los cursos reales de la historia. No existen independientemente de los medios, sino que se hacen a través de ellos. No son objetivos inasibles, sino procesos que se escogen: procesos que conllevan de manera implícita un modelo de vida al que se aspira y que orienta nuestras deliberaciones y los rumbos que elegimos inaugurar. El sentido del cómo está en el fin, y el fin se construye a través de los medios. No es externo a ellos.

Desde el paradigma del rendimiento, la educación ética y ciudadana y la creación reflexiva y crítica de conocimientos no se conciben como fin ni, por lo mismo, como parte sustancial del proceso de la formación universitaria. La tendencia es a incluirlas en los planes de estudio de manera marginal. Las consecuencias son previsibles. En una sociedad en la que el utilitarismo inmediatista prevalece, «el derecho a tener derechos queda sometido a la hegemonía del mercado, con el riesgo progresivo de eliminar cualquier forma de respeto por la persona» (Ordine, 2013, p. 11).

Existen conocimientos y destrezas que son útiles de manera inmediata para alcanzar fines dependientes. Pero, por otro lado, existen conocimientos y destrezas que son útiles para relacionar los fines intermedios con los fines últimos y, así, construirles un sentido. Los estudios humanistas no son útiles de manera inmediata, pero no son por eso carentes de valor mediato. Contribuyen a ampliar el horizonte de comprensión de los estudiantes, a ser reflexivos y comprender que el lugar en el que nos encontramos es consecuencia de complejos procesos, resultado del entrecruzamiento de una pluralidad de historias y formas de vida aún vigentes. En una palabra, contribuyen a ubicarnos en el tiempo, a abrir nuestras mentes, a afinar las sensibilidades y contribuir así a formar ciudadanos abiertos de manera respetuosa a la diversidad y comprometidos éticamente a luchar por crear formas dignificantes de convivencia.

Vistas desde la concepción inmediatista de lo útil, las humanidades son percibidas como un conjunto de «saberes inútiles». Esta es una visión simplificadora y sesgada de lo que las humanidades están en capacidad de ofrecer en la educación

de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Lo que está aconteciendo es que la «utilidad de los saberes inútiles se contrapone radicalmente a la utilidad dominante que, en nombre de un exclusivo interés económico, mata de forma progresiva la memoria del pasado, las disciplinas humanísticas, [...] el arte, el pensamiento crítico y el horizonte civil que debería inspirar toda actividad humana» (Ordine, 2013, p. 12).

Otra de las secuelas de la invasión del *ethos* académico por el *logos* estratégico del mercado es el individualismo competitivo que se ha instalado hoy en el mundo académico y que es fuente de profundo desencanto. La mercantilización de la educación superior está logrando que los docentes seamos cada vez más semejantes a proveedores de un servicio que a formadores de personas. Y los estudiantes, cada vez más semejantes a clientes de un servicio que a personas en proceso de formación.

Convertidos en sujetos acríticos de rendimiento, «los profesores se transforman cada vez más en modestos burócratas al servicio de la gestión comercial de las empresas universitarias [...] No nos damos ya cuenta de que separando completamente la investigación de la enseñanza se acaba por reducir los cursos a una superficial y manualística repetición de lo existente» (Ordine, 2013, p. 80). Y, en este contexto, la formación humanista y ciudadana tiende a convertirse cada vez más en una declaración discursiva y en una concesión retórica.

En la universidad actual, el valor del trabajo de los docentes se mide básicamente por el número de publicaciones que realizan en revistas acreditadas por corporaciones extraacadémicas que validan el trabajo intelectual. Y las investigaciones se valoran no tanto por lo que aportan, sino por dónde se publican y por el número de veces que son citadas por otros académicos. Pero la bibliometría nos da información sobre el éxito de un escrito, no sobre su calidad. La idolatría de lo cuantitativo como criterio de lo cualitativo desfigura lo cualitativo. O, en otras palabras, la calidad del trabajo intelectual no es estrictamente proporcional a su éxito en los espacios académicos acreditados internacionalmente. Su repercusión local y su impacto social no deberían ser dejados de tomar en cuenta.

Este panorama es el que ha hecho que no pocos de los que trabajamos en las ciencias humanas y sociales estemos asumiendo con preocupación el cuestionamiento de lo que está en juego en la pérdida de sentido de la formación universitaria y del trabajo intelectual.

3. **Sobre el «aggiornamento» de las humanidades**

Desde su aparición a lo largo de la historia, lo que se entiende por las humanidades ha ido cambiando de contenido y significación.

Es importante recordar que «fue en el siglo XIV cuando se acuñó la expresión *studia humanitatis* ("estudios de humanidades"), y se suele atribuir su autoría a Francesco Petrarca y Coluccio Salutati, connotados retóricos y latinistas de la época. La expresión aludía al conjunto de disciplinas que correspondían a las llamadas artes liberales y que debían servir, en el contexto de la formación universitaria, para el cultivo del ideal de la sabiduría humana» (Giusti y Patrón, 2010, p. 10). Se consideraba que estos incluían básicamente el estudio de la lengua, la historia, la filosofía y las artes. El estudio del griego y el latín era considerado esencial para la lectura de los autores clásicos. Así concebidos, los estudios humanísticos desempeñaron

una función crítica y liberadora del saber instituido, pues fueron parte sustancial de la concepción humanista de la formación del hombre, en abierta oposición a la manera como esta era concebida en el escolasticismo medieval. Desde la visión humanista, los *studia humanitatis* expresan la necesidad de renovar los estudios acercándolos a la formación de aquellas capacidades que es necesario que las personas desarrollen para participar activamente como ciudadanos en la deliberación pública.

Es por esto que «en ellos se daba especial importancia al desarrollo de las capacidades discursivas, para lo cual retomaban el eje medieval del *Trivium* compuesto por la gramática, la retórica y la dialéctica. [...] Pero lo singular del Humanismo fue que el estudio que ponía de manifiesto el despliegue del *logos*, como característica distintiva del ser humano, tenía sentido en su ejercicio como ciudadano» (Guerra, 2011, pp. 60-61).

Es a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, con Wilhelm Dilthey, que el estudio de las humanidades empieza a ser concebido como el estudio de las ciencias del espíritu o morales que luego devendrán en las hoy llamadas «ciencias humanas». En una época en la que la física- matemática se había convertido en el paradigma de la cientificidad en general, era importante reflexionar sobre la naturaleza y el estatus epistemológico de las ciencias de lo humano. Según Dilthey, «el centro de gravedad de las ciencias morales no se queda en el conocimiento de lo que hay de común en todos los hombres, abstracción hecha de sus diferencias» (1947, p. 271).

A diferencia de las ciencias naturales que explican los hechos físicos subsumiéndolos bajo leyes generales, las ciencias morales se enfrentan al desafío de comprender lo humano en su peculiaridad contextual e individual. Las ciencias humanas —a diferencia de las ciencias naturales— son ciencias básicamente hermenéuticas, no se limitan a la explicación causal. Esto quiere decir que no hay una, sino muchas maneras de hacer ciencia y que existen no solo múltiples criterios de cientificidad, sino una pluralidad de modos de interpretar el significado de lo hecho por el hombre.

Es así como los *studia humanitatis* pasan a ser entendidos como ciencias humanas y a adquirir una especificidad epistemológica frente a las ciencias naturales. Por un lado, ampliaron su objeto de estudio y dejaron de limitarse al estudio de la gramática, la retórica, la poética, la historia y la filosofía moral. Pero, por otro lado, dejaron de estar directamente vinculadas con la praxis deliberativa, mejor dicho, con el esfuerzo por formar al hombre libre, autónomo, es decir, al ciudadano.

El «aggiornamento» de las humanidades en la actualidad se enfrenta no solamente a desafíos teóricos, sino también (y, sobre todo) a retos ético-políticos de envergadura. Devolverle a las ciencias humanas el sentido formativo que cumplían los *studia humanitatis* en la época del Humanismo es el núcleo de la tarea del presente.

4. **Hacia una formación humanista abierta a la diversidad**

Otro de los grandes desafíos con los que se confrontan hoy las ciencias humanas para renovarse y adquirir un nuevo sentido es el de abrirse a la otredad de manera dialógica.

En la actualidad, es posible diferenciar entre dos modelos de formación humanista. El primero es el modelo eurocéntrico y universalista. Se trata de un modelo autocentrado, que no se reconoce como contextual, pues, al no reflexionar sobre sí mismo, desconoce sus límites culturales. No es un modelo abierto a reconocer los aportes procedentes de las culturas no occidentales. Suele mirarse a sí mismo en el otro. Clasifica los saberes y las espiritualidades de las culturas no occidentales desde sus propias categorías, elaborando con frecuencia constructos teóricos que son como espejos abstractos que reemplazan la alteridad.

El segundo modelo al que me refiero es el de una formación humanista no etnocéntrica, abierta a la diversidad. A continuación, propondré algunas ideas al respecto, con la intención de generar un debate que contribuya a su definición teórica y a su concreción práctica.

Una formación humanista abierta a la diversidad debe empezar por flexibilizar culturalmente los contenidos curriculares de los planes de estudio. En las universidades convencionales, la apertura a otros horizontes culturales de comprensión —salvo desde la antropología— es muy estrecha. El «otro» es un objeto de estudio, no un interlocutor. En el caso del estudio de las historias nacionales, el sesgo monocultural se evidencia en la selección de fuentes; aunque esto ya ha cambiado parcialmente en los últimos tiempos. No se trata solamente de incorporar los relatos de los vencidos en la historia nacional. Se trata, sobre todo, de escuchar las memorias de los pueblos que nos constituyen como nación para, a partir de allí, renovar la narrativa del pasado.

Una manera de ir superando gradualmente el sesgo monocultural del estudio es a través de la llamada «enseñanza cooperativa intercultural». Así, por ejemplo, «en la Universidad de New Hampshire, la comparación entre la ciencia de la antigua Grecia y la ciencia de la antigua China fue provechosa gracias a que en el equipo de cuatro profesores a cargo del curso introductorio humanista participaban un experto en filosofía antigua griega y un experto en historia de la ciencia china» (Nussbaum, 2001, p. 175). Este es un buen punto de partida.

La comparación intercultural no puede ser el punto de llegada. Habría que generar a partir de ella un diálogo de saberes que amplíe el horizonte de comprensión de los fenómenos a ser estudiados. Es muy común entre nosotros el admitir solamente como válidos aquellos conocimientos que son validados desde nuestros propios criterios. Habría que preguntarnos qué es lo que perdemos cuando sometemos los aportes de otros paradigmas culturales a las exigencias teóricas, metodológicas y formales de nuestras disciplinas académicas. ¿Qué presupone e implica la inclusión, en nuestros planes de estudio, de aquellos saberes que no se hallan académicamente estructurados y que son parte sustantiva de nuestras tradiciones vivas?

La apertura curricular a otros horizontes culturales tanto cercanos como lejanos —por ejemplo, orientales, andinos, amazónicos— tendría que hacerse de manera no solamente comparativa sino también reflexiva y crítica, evitando tanto la idealización romántica como la desvalorización estereotipada de las alteridades culturales. Habría que identificar, en primer lugar, los presupuestos previos, las generalizaciones y los estigmas que impiden el diálogo hermenéutico con otras tradiciones culturales. La puesta en evidencia de dichos obstáculos nos posibilita abrir nuestros planes de estudio a «las diversas tradiciones como intentos inteligentes de

construir una existencia viable para los seres humanos, en medio de las considerables limitaciones que son endémicas a la vida humana» (Nussbaum, 2001, p. 185).

En sociedades como la peruana, en la que la diversidad lingüística es muy rica, promover el estudio de alguna lengua autóctona desde un enfoque sociolingüístico en la formación universitaria es muy conveniente. Como bien señalaba Jorge Basadre, «el estudio del quechua y del aimara y de los demás idiomas nativos no solo debe servir para la investigación y la difusión de nuestras valiosas culturas autóctonas, sino como uno de los factores para seguir construyendo un Perú lejos de separatismos suicidas, más unido, más coherente, con el debido respeto a sus distintos grupos históricos y a la altura de los tiempos que vivimos y de los que vienen» (1994, p. 294).

Pero el estudio de las lenguas autóctonas es insuficiente. Hay que interculturalizar los planes de estudio sabiendo que:

> [...] el estudio de las culturas no occidentales es extremadamente desafiante [pues] [...] las culturas no son monolíticas ni estáticas. Contienen muchas tendencias, presentan conflictos y rebeliones; evolucionan en el tiempo y van incorporando nuevas ideas, algunas veces de otras culturas [...] Las culturas no occidentales son mezclas complejas, que a menudo incorporan elementos originalmente extranjeros. Esto también ocurre en nuestras tradiciones, y un aspecto por el que se estudiarán esas culturas será para comprender cuánto nos han aportado. La influencia cultural no fluye (solamente, ni siquiera) en un solo sentido [Nussbaum, 2001, p. 160].

La apertura (intelectual y actitudinal) a las culturas no occidentales al interior de una formación humanista interdisciplinaria, abierta a la diversidad académica y no académica, es una tarea pendiente. Creo que los que trabajamos desde las humanidades necesitamos ser más autocríticos. Una mirada más justa de las culturas no occidentales —incluyendo obviamente nuestras culturas amerindias— nos va a permitir vernos desde una perspectiva más amplia. «Lograr esta especie de ventajosa perspectiva autocrítica de la historia no implica que se deje de lado la crítica sobre las prácticas y creencias de las culturas no occidentales o de representarlas como libres de toda dominación y tergiversación. Significa percibir nuestros proyectos de simplificación, de evasión y autoevasión en nuestra manera de relacionarnos con otras culturas» (Nussbaum, 2001, p. 159).

Una formación humanista sensible a la diversidad cultural tiene que plantearse la tarea de fomentar en los estudiantes, además de la apertura cognitiva a la diversidad, actitudes interculturales de respeto a las culturas cercanas y lejanas. En este campo se hacen presentes dos tensiones que Will Kymlicka identifica como la tensión entre el interculturalismo local y el interculturalismo cosmopolita, y la tensión entre el interculturalismo y el tokenismo.

La primera se refiere al hecho de que con frecuencia «las personas pueden creer profundamente en el valor que tiene aprender sobre otras gentes y culturas, y pueden buscar desarrollar y ejercitar sus habilidades interculturales, pero a pesar de eso permanecen ignorantes e indiferentes a las culturas vecinas locales» (Kymlicka, 2003, p. 60).

La segunda tensión se refiere al hecho de que, con frecuencia, en la enseñanza intercultural nos limitamos a presentar las manifestaciones externas de las culturas, tales como las formas de vestir, los hábitos culinarios y las festividades, sin

referirlas a sus respectivos núcleos duros o cosmovisiones. En este sentido, habría que plantearse el reto de cómo abrirnos desde una mentalidad analítica y antropocéntrica a mentalidades holistas y cosmocéntricas como, por ejemplo, las cosmovisiones andinas y amazónicas.

Finalmente, debemos encontrar los vínculos entre la formación humanista intercultural y la educación ciudadana para evitar formar ciudadanos ciegos a las diferencias. Como bien lo señala Estrella Guerra, «la comprensión de nuestra dimensión ciudadana implica que tomemos conciencia de lo importante que es el ejercicio político en nuestras comunidades. Para ello, es imprescindible que nos aproximemos con sentido crítico a nuestras propias costumbres. Esto solo es posible si también sabemos que nuestras prácticas tradicionales no son naturales y normales de por sí, sino que pueden ser diferentes en otras sociedades» (Guerra, 2011, pp. 63-64).

En otras palabras, la autorreflexión crítica es la que hace posible la escucha. Nos permite abrirnos y contrastarnos con otros horizontes culturales. El reconocer el carácter contextual de las categorías que ordenan nuestras formas de pensar es una manera de evidenciar ante nosotros el carácter limitado e incompleto de nuestro horizonte cultural de comprensión. Esta es la condición del diálogo intercultural en la vida pública. Preparar a nuestros estudiantes para que aprendan a dialogar interculturalmente en espacios públicos colonizados por la lengua y la cultura hegemónicas es otra de nuestras tareas pendientes.

En contextos multiculturales y asimétricos como el nuestro, la posibilidad de la democracia y del desarrollo inclusivo depende de la formación de sujetos éticos, activos, innovadores, capaces de debatir y deliberar interculturalmente con los otros, de colaborar en la creación concertada de proyectos sociales de desarrollo humano con libertad cultural.

En la formación ética y ciudadana es muy importante tomar en cuenta que la ciudadanía actúa justamente en las esferas públicas, que el acceso a condiciones de vida digna es básicamente un asunto de derechos. Y, finalmente, que la universidad es un espacio de formación también política, en el buen sentido de la palabra, de los futuros profesionales y ciudadanos que nuestras sociedades demandan.

Bibliografía

Basadre, Jorge (1994). *Perú: problema y posibilidad. Ensayo de una síntesis de la evolución histórica del Perú, con algunas reconsideraciones, cuarenta y siete años después*. Cuarta edición. Lima: Fundación M.J. Bustamante.

Byung-Chul, Han (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Cisneros, Luis Jaime (2008). *Lección inaugural*. Lima: Estudios Generales Letras PUCP.

Dilthey, Wilhelm (1947). «Contribution à l'étude de l'individualité (1895-1896)». En *Le monde de l'esprit*, vol. 1 (pp. 247-318). París: Aubier Montaigne.

García-Baró, Miguel (2015). «Alabanza de la universidad y lamento por ella». En Miguel Giusti, Gustavo Gutiérrez y Elizabeth Salmón (eds.). *La verdad nos hace libres* (pp. 723-732). Lima: Fondo Editorial PUCP.

Giusti, Miguel y Pepi Patrón (2010). «Introducción». En Miguel Giusti y Pepi Patrón (eds.), *El futuro de las humanidades: las humanidades del futuro* (pp. 9-13). Lima: Fondo Editorial PUCP.

GUERRA, Estrella (2011). «La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales: el caso de los Estudios Generales de la PUCP». En Fidel Tubino y otros, *Contexto y sentido de los Estudios Generales* (pp. 59-75). Lima: Estudios Generales Letras (PUCP).

KYMLICKA, Will (2003). «Estados multiculturales y ciudadanos interculturales». En Roberto Zariquiey (ed.), *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: «Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, cultura y educación»* (pp. 47-81). Lima: PUCP-GTZ.

LERNER, Salomón (2000). *Reflexiones en torno a la universidad*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

NUSSBAUM, Martha (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Andrés Bello.

— (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz.

ORDINE, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

TAYLOR, Charles (1994). *Ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

TUBINO, Fidel (2015). «Apología y ocaso de la formación humanista en la educación universitaria». En Miguel Giusti, Gustavo Gutiérrez y Elizabeth Salmón (eds.), *La verdad nos hace libres* (pp. 733-741). Lima: Fondo Editorial PUCP.

V

LAS HUMANIDADES EN PERSPECTIVA CRÍTICA

CONSTRUYENDO LA DISTINCIÓN DESDE LAS HUMANIDADES: IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PERUANA

Luis Andrade Ciudad y Virginia Zavala
Pontificia Universidad Católica del Perú

1. **Introducción**

En este artículo revisaremos las ideas de dos lingüistas peruanos sobre el campo educativo en dos momentos distintos de la historia del Perú. Nos interesa ver cómo imaginan estos lingüistas, José Jiménez Borja y Luis Hernán Ramírez, el destino de los idiomas, las variedades y las formas de habla en la escuela y en la universidad, y cómo construyen la distinción entre los diferentes grupos sociales. Aprovecharemos para ello las nociones de Bourdieu (2002, 2008*a*, 2008*b*, 2013) sobre el mercado lingüístico, así como otras aproximaciones a la educación como un espacio donde se produce diferencia a partir del lenguaje (Heller y Martin-Jones, 2001). También nos servirá el concepto de ideología lingüística, entendida como un conjunto de representaciones sobre el lenguaje que media entre las formas de habla y la estructura social (Irvine y Gal, 2000; Kroskrity, 2010; Woolard, 2012, Rosa y Burdick, 2017). De manera específica, nos servirá la oposición que se plantea desde la pedagogía de la escritura entre una perspectiva «descriptiva» y una perspectiva «crítica» de la enseñanza del lenguaje (Ivanič y Moss, 2004), así como el sistema de representación de procesos de Halliday ([1985] 1994), elaborado en el marco de la lingüística sistémico-funcional. De un modo más general, situamos nuestra indagación en el marco de la lingüística sociocultural (Bucholtz y Hall, 2005, 2008), que aborda la relación entre el lenguaje, la cultura y la sociedad desde una perspectiva interdisciplinaria y desde el aporte de diversos campos de estudio como la sociolingüística, la antropología lingüística y el análisis del discurso.

Queremos observar cómo una disciplina humanística como la lingüística ha contribuido a generalizar en la educación peruana, por lo menos en parte, una visión jerárquica y discriminadora en términos socioculturales. A pesar de su interés y su influencia, José Jiménez Borja y Luis Hernán Ramírez no han sido tomados en cuenta en una reciente revisión de las ideas lingüísticas en el Perú (de los Heros, 2012); de allí que nuestro examen tiene un interés histórico específico dentro de nuestra disciplina. Sin embargo, pensamos que este ejercicio tiene implicancias mayores, si consideramos a la lingüística como parte de las humanidades y a estas últimas como un proyecto necesario para hacerle frente al discurso tecnocrático que prevalece en el mundo contemporáneo. Desde este marco más general, sugerimos que una atención particular a los nexos entre las disciplinas humanísticas y el campo educativo puede enriquecer una aproximación crítica a la historia y al lugar de las humanidades en el Perú.

2. **José Jiménez Borja y el bilingüismo como problema**

En 1941, Jiménez Borja, lingüista y educador, publicó un artículo titulado «El problema del bilingüismo en el Perú». Estaba entonces en declive el indigenismo clásico en la literatura, pero en el campo educativo sectores identificados con esta corriente empezaban a influir con fuerza (Contreras, 2014, p. 14). Jiménez Borja defendía, más bien, desde el evolucionismo positivista, la idea de que el castellano estaba llamado a ser la lengua de la nación peruana y que las lenguas originarias no eran otra cosa que reliquias de un pasado destinado a extinguirse. Hay en la obra de este autor, en primer lugar, la visión de que el manejo de dos lenguas en situación jerárquica, como en el caso del quechua frente al castellano, impide o retarda el desarrollo intelectual de los estudiantes e impide la cohesión social; el bilingüismo se representa aquí como un elemento disociador en diferentes niveles de la realidad. Examinemos en sus propias palabras esta ideología. Al bilingüe, dice Jiménez Borja, sobre todo si es «de origen campesino y cultura rudimentaria»,

> [...] todo tiene que serle hostil. Utiliza un instrumento de expresión que no le es propio, que lo siente áspero e insumiso y lo utiliza en un medio en que la acción de personas más sabias y poderosas comprime desde el punto de vista espiritual. Su incertidumbre será dolorosa, sus fallas le producirán confusión y cuando son objeto de burla, como a menudo pasa, le dejarán humillado y triste. De estas circunstancias se origina el complejo de inferioridad que descorazona por la sensación de que algo esencial falta para el cumplimiento de los cometidos sociales que a todos nos incumben [(1941) 2005, p. 300].

Es llamativo que Jiménez Borja no intente examinar ni cuestionar la legitimidad de las burlas experimentadas por el niño bilingüe. Las «fallas» se atribuyen al individuo y no se analiza, ni se invita a estudiar, la lógica que está detrás de los comportamientos lingüísticos estigmatizados, ni en términos individuales o cognitivos, ni mucho menos sociales. La modalidad categórica del discurso se construye mediante verbos que expresan necesidad lógica («[Al bilingüe] todo *tiene* que serle hostil») y sobre todo mediante el uso del tiempo futuro: la incertidumbre del bilingüe «*será* dolorosa, sus fallas le *producirán* confusión y [...] le *dejarán* humillado y triste».

En un texto posterior, de 1955, titulado «Fines de la enseñanza del castellano y la literatura en el Perú», el autor recomienda qué hacer en el aula y fuera de ella con la «jerga criolla» que entonces empezaba a escalar socialmente, difundiéndose en la música popular:

> A los niños y al pueblo hay que hacerles notar lo que es palabra del cambiante galimatías a la moda y que pueden usar en sus juegos y charlas intrascendentes y lo que es palabra noble y general del idioma, capaz de ser entendida por todos y capaz de expresar [...] las altas concepciones del espíritu [(1955) 2005, p. 283].

Es de notar, en la retórica del autor, una llamativa combinación de adjetivos contrastantes por su valor positivo o negativo (*cambiante-noble, intrascendente-general, alto-bajo*) y una modalidad categórica que, además del tiempo futuro y de las implicancias lógicas ya señaladas, privilegia los procesos verbales relacionales, en la terminología de Halliday ([1985] 1994). Estos procesos, basados típicamente

en el verbo *ser*, introducen los atributos mencionados fijándolos al objeto calificado («lo que *es* palabra noble y general del idioma», «Su incertidumbre *será* dolorosa»). Así, la cuidadosa redacción de Jiménez Borja construye un escenario en el que los mundos de una lengua y otra, de una cultura y otra, de unos hablantes y otros, quedan definitivamente enfrentados. El bilingüismo conduce, así, también al conflicto social. Podemos resumir la primera ideología, entonces, como la visión del bilingüismo como un elemento disociador, tanto a nivel individual como social.

Una segunda ideología que queremos resaltar, y que está estrechamente ligada a la anterior, es la visión purista de que el contacto lingüístico conducirá *necesariamente* a la degradación, empobrecimiento y consecuente muerte de las lenguas. El contacto producirá, en primer lugar, formas de habla que, por razones inherentes a ellas, recibirán un valor inferior en el mercado simbólico. Al respecto, el autor nos dice lo siguiente en un fragmento que queremos citar de manera detallada debido a su interés:

> Pero aun en las mismas campañas [campiñas] de los Andes el *quechua* está mellado por la penetración castellanizante. Desde el Cuzco hacia el norte hay una declinación de su amplitud y de su fuerza. [...] La lucha no se manifiesta únicamente por la eliminación del *quechua* sino por la relajación morfológica y sintáctica de este bajo la influencia del castellano [...]. Las lenguas no mueren porque admiten el vocabulario de otras y, al contrario, como en el ejemplo del inglés moderno, este puede ser un aspecto de su carácter imperial. Pero las lenguas sí mueren porque ceden en sus esencias morfológicas y sintácticas, reductos vertebrales de su organismo, aunque sea en detalles que aparentemente no tienen volumen como sus nexos y partículas [(1941) 2005, pp. 302-303, énfasis del original].

Es interesante examinar en sus propios términos el repertorio organicista utilizado acá por Jiménez Borja. El autor compara metafóricamente la lengua con el cuerpo humano, y establece una equivalencia entre las vértebras de la columna y ciertos elementos del lenguaje, las «bisagras» de la sintaxis, podríamos decir. Desde una perspectiva que asume el monolingüismo como el estado natural, resulta inevitable que el bilingüismo desemboque en un conflicto que concluirá con el triunfo de uno de los códigos sobre el otro; y, por supuesto, será el código empobrecido y degradado el que terminará vencido. El lingüista y educador proyectará con la indiferencia del científico natural este desenlace. Lejos de ser fenómenos históricos —sujetos, por tanto, a la acción de los hablantes y a los avatares de los procesos y conflictos sociales—, la sustitución y la opresión de las lenguas se representan como procesos determinados por leyes universales:

> Estas —nos dice— no son apreciaciones sentimentales, originadas por afán hispanizante o por menosprecio a los valores terrígenos. Son simples observaciones objetivas, basadas en la ciencia idiomática y en la realidad peruana [(1941) 2005, p. 303].

Podemos formular, así, la segunda ideología como aquella que establece, con la fuerza de una ley, que en una situación de bilingüismo jerarquizado, como el establecido entre el quechua y el castellano, es la «lengua de cultura», el castellano, la que afectará la «esencia íntima» del código subordinado, degradándolo, y se impondrá sobre él. En un país como el Perú de los años cuarenta, que, según el censo

de la época todavía mostraba la presencia de una mayoría de hablantes monolingües en quechua, aimara y lenguas indígenas amazónicas, la perspectiva de Jiménez Borja tenía que desembocar en la propuesta violenta de la castellanización acelerada. «Felizmente el Perú marcha rápidamente al porvenir» es su categórica conclusión, porque «el progreso no puede detenerse por más que avance con la lentitud de un glaciar» ([1941] 2005, p. 302). La tarea educativa, desde esta mirada, consistirá en ayudar al estudiante a pasar lo más rápido posible al castellano, abandonando el cauce perturbador de su lengua originaria.

Difícilmente encontraremos expresión más clara, en el terreno lingüístico, de que la escuela en el Perú ha constituido una «tarea civilizadora» para «redimir al indio» e incluirlo violentamente en el proyecto nacional, como ha argumentado el historiador Carlos Contreras (2014).

3. **Luis Hernán Ramírez y la construcción ideológica del estándar**

Unas décadas después, en 1969, Luis Hernán Ramírez escribió un manual titulado *Estructura y funcionamiento del lenguaje*, dirigido «a los estudiantes que en la universidad y en los centros superiores de estudios se acercan al conocimiento riguroso y serio sobre el lenguaje usado a diario» (1969, pp. 11-12). A la fecha, el libro de Ramírez cuenta con siete ediciones y es utilizado en muchas universidades en el Perú, sobre todo en aquellas donde el autor enseñó durante su carrera docente.

Siguiendo a Saussure y el paradigma de la lingüística estructural, Ramírez separa la «lingüística interna» de la «lingüística externa» y propone la primera como el objeto principal de la lingüística. La «lingüística externa» correspondería al «estudio del lenguaje tomando en cuenta *todo aquello que es extraño a su organismo*» (1969, p. 54, énfasis nuestro). Además de puntualizar la metáfora organicista que invisibiliza la agencia de los sujetos, nos interesa analizar tres ideologías lingüísticas en torno al estándar y la corrección idiomática reproducidas en la obra de Ramírez y que tienen continuidad hasta hoy. Las tres se encargan de invisibilizar el poder y los antagonismos implicados en el uso del lenguaje como parte de las prácticas sociales.

La primera ideología lingüística consiste en reificar el estándar y su vínculo con el prestigio, como si se tratara de un hecho natural. En su presentación de «los niveles de uso lingüístico» (el «superestándar», el «estándar» y el «subestándar»), el autor borra las relaciones de poder que han asociado algunas maneras de usar el lenguaje con formas prestigiosas y más valoradas. Comentemos una primera cita:

> Los nacidos en hogares privilegiados, en cuanto a riqueza, tradición familiar y educación se convierten en hablantes de lo que reconocemos corrientemente como «buen lenguaje», se trata del lenguaje general que los lingüistas prefieren llamar lenguaje estándar, en cambio los menos afortunados, económica, social y culturalmente, se convierten en hablantes natos de un «mal lenguaje» al que se le ha dado el nombre de lenguaje subestándar [1969, p. 129].

En este extracto, el autor coloca los términos «buen lenguaje» y «mal lenguaje» entre comillas, probablemente para transmitir que no hay nada naturalmente bueno o malo en las formas lingüísticas y que la denominación proviene de criterios

sociales («externos»). Sin embargo, esto lo hace en el marco de una reificación de las relaciones de poder ejercidas en la sociedad, que habrían producido situaciones de desigualdad. Más aún, sostiene que las personas «se convierten en hablantes» de un buen o de un mal lenguaje. Este tipo de proceso de corte más conductual, según la taxonomía de Halliday ([1985] 1994), construye una representación según la cual las personas hablan bien o mal como consecuencia del hogar donde han nacido y la caracterización de «lo bueno» y «lo malo» no es producto de relaciones de poder. Hay muchos otros ejemplos donde podemos observar lo mismo; todos ellos encajan en una perspectiva descriptiva del lenguaje, en los términos de Ivanič y Moss (2004), que representa la variedad superestándar, la estándar y la subestándar como si fueran naturales, fijas y, por lo tanto, incuestionables.

En segundo lugar, Ramírez define el estándar o las formas concebidas como prestigiosas apelando al consenso y a la participación democrática, a partir de la referencia a actores sociales muy generales. De esta manera, construye el estándar como producto de la voluntad de todos y no de luchas de poder que involucran a diferentes grupos de actores sociales con recursos simbólicos y materiales desigualmente distribuidos; es decir, actores con lugares distintos, jerarquizados, en el mercado lingüístico. Veamos los siguientes ejemplos sobre la corrección idiomática:

> Preocupación natural y cotidiana en el manejo de un idioma es la corrección o sujeción del uso idiomático a un conjunto de preceptos adoptados y rigurosamente observados por *los miembros de una comunidad lingüística* [1969, p. 169].
>
> El uso correcto de la lengua implica una norma exigida por *la sociedad* [p. 170].
>
> El error en el lenguaje equivale a una desviación de lo que *la comunidad* espera como correcto [p. 172].
>
> Se constituyen así los llamados criterios de corrección que justifican el empleo de tales o cuales formas expresivas previamente reconocidas como de mayor prestigio por el *consenso de la comunidad hablante* [p. 170].

En los ejemplos anteriores, los actores responsables de dictaminar el «uso correcto de la lengua» son denominados de forma general. De esta manera, se hace alusión a «los miembros de una comunidad lingüística», «la sociedad», «la comunidad» o «la comunidad hablante». Predominan aquí las referencias colectivas e indeterminadas, según el modelo de representación de actores sociales de van Leeuwen (1996). Se trata de un claro ejemplo de la premisa de la ideología «Lo que es bueno para mí (léase: sector privilegiado) es bueno para todos». Lingüistas actuales también han construido una representación ideológica en torno al estándar como aquella variedad socialmente aceptada, como las más adecuada para los contextos formales de uso, como la forma socialmente preferida y como aquella que ha surgido a partir de un acuerdo social más o menos tácito con el fin de entendernos perfectamente entre todos (Bernárdez, 2004). No es difícil darnos cuenta, sin embargo, de que son los sectores privilegiados los que manejan la variedad estándar, que la gran mayoría no la conoce, que ella no necesariamente permite entendernos entre todos, que constituye la variedad ideal precisamente porque es la que representa a los sectores de élite y que estos últimos, y no todos, son los que deciden qué es estándar o no y qué forma es la apropiada para los diferentes contextos.

Una tercera ideología reproducida por Ramírez y también muy extendida en la lingüística dominante se refiere al discurso de «lo apropiado», que ha sido definido recientemente como una categoría ideológica al servicio de un orden sociolingüístico asociado a ciertos intereses (Fairclough, 1995; Flores y Rosa, 2015). En el manual que estamos revisando, los significantes *apropiado, adecuado* y *acomodar* se usan de modo constante. Veamos los siguientes ejemplos:

> En general la lengua coloquial es una modalidad de la lengua estándar *apropiada* para todas las circunstancias no formales [1969, p. 133].
>
> Al lenguaje como a otras convenciones propias de la convivencia humana *hay que emplearlo adecuándolo* a ciertas exigencias habituales, a ciertas normas de prestigio social que certifican una buena educación [p. 170].
>
> Las personas deben *acomodar* su actuación lingüística a la competencia de sus oyentes o lectores [p. 169].

En los ejemplos anteriores, se reifica la asociación entre formas lingüísticas particulares y tipos de contextos, como si se tratara de conexiones naturales. En el primer caso, la frase «apropiada para todas las circunstancias no formales» constituye un atributo que se adjudica a la «lengua coloquial» a partir de un proceso relacional con el verbo *ser* (Halliday, [1985] 1994]). En el segundo caso, el significante *adecuándolo* aparece en una construcción modal deóntica que sitúa el uso del lenguaje según los contextos como una obligación que hay que acatar. El último ejemplo presenta algo parecido a partir del verbo modal *deber*.

Las tres ideologías lingüísticas analizadas en esta sección sugieren que es natural y justo que la realidad sea de esa manera. Según Ivanič y Moss (2004), este enfoque induce a los estudiantes a que acepten las cosas como son, pues se asume como correcto e inevitable que ciertos tipos de lenguaje tengan más prestigio que otros.

4. **Reflexiones finales**

No queremos dar la impresión de que los autores examinados han tenido obras marcadas solamente por ideologías excluyentes y discriminadoras. Ambos cuentan con una producción intelectual amplia, de la cual nosotros hemos revisado solamente un fragmento. Sin embargo, hay que reconocer que ellos han tenido gran influencia en la educación peruana y que, así, han propagado ideologías lingüísticas que han contribuido a construir la distinción y la jerarquía desde las humanidades en nuestro país. Esto nos lleva a preguntarnos por el tipo de humanidades que queremos proponer a la sociedad, específicamente a la educación escolar y superior, como un proyecto deseable y alternativo al discurso tecnocrático en boga.

Cabría preguntarnos, entonces, cuánto de las concepciones revisadas persiste hasta hoy. Sin duda la visión del bilingüismo como un problema en lugar de una fuente de recursos subsiste entre nosotros, pero no para el bilingüismo de élite, sino para el que caracteriza a los hablantes de lenguas originarias que manejan también el castellano. La educación intercultural bilingüe como una educación compensatoria y remedial que no sería necesaria cuando los niños y niñas ya saben castellano posiciona a la lengua originaria como un problema que hay que «superar». Por otra

parte, significantes como *quechuañol* y *aimarañol*, muy usados en el sur y el sur central andino, revelan la vigencia de concepciones puristas y denigratorias de los resultados del contacto de lenguas. En la Amazonía se ha registrado, asimismo, la frase *castellano bola-bola* para hacer referencia al español aprendido como segunda lengua por los hablantes de lenguas indígenas (ver Andrade, Delgado, Frisancho y Napurí, 2017, para el caso del bora).

En cuanto a las ideologías asociadas al estándar, las cosas no parecen ser distintas. Susana de los Heros ha mostrado recientemente (2012, p. 142) que en algunos textos usados en la escuela peruana se sigue asociando la noción de *barbarismo* con rasgos regionales de castellano, alejados de las formas prestigiosas. Por otro lado, aunque los lingüistas defendemos la idea de que el estándar constituye una variedad que no es intrínsecamente superior a otras (y Ramírez también se alinea con esta postura), no cuestionamos de modo suficiente la idea común de que esta variedad ha sido elegida por consenso y de forma democrática, de que todos tenemos las mismas oportunidades de aprenderla si es que nos esforzamos lo suficiente y de que ya no seremos discriminados y ascenderemos socialmente si decidimos usarla en los contextos donde es apropiado hacerlo (Bernárdez, 2004). Esto va de la mano, además, con una perspectiva de «lo apropiado» que ha desarrollado la sociolingüística de corte más «liberal» en las últimas décadas con relación a la variedad estándar y a la literacidad académica. Desde este paradigma, la idea es enseñar las formas «apropiadas» en los momentos «apropiados» desde una perspectiva que adopta las convenciones dominantes sobre qué es lo adecuado como naturales y necesarias. Una sociolingüística de este tipo no hace sino reproducir los arreglos ideológicos hegemónicos pero con un discurso a favor del «respeto» por los estudiantes.

Nosotros pensamos que la educación lingüística no puede reducirse a un entrenamiento de habilidades para que los estudiantes utilicen formas lingüísticas particulares en los contextos en los que estas son «apropiadas». También pensamos que esta formación debería ser más flexible y menos purista en relación con los resultados del contacto de lenguas, fomentando en el aula el despliegue creativo de los diferentes recursos lingüísticos que los estudiantes manejan, observando el bilingüismo como una fuente de oportunidades abierta a la negociación y a la acción de los hablantes y de sus agrupaciones a través de la historia. Fomentar, en cambio, las ideologías dominantes sobre el estándar y sobre el bilingüismo nos haría cómplices de posiciones a partir de las cuales se normalizan o legitiman representaciones políticas que refuerzan la distinción y la discriminación de diversas formas de habla y de los grupos que las usan. Lo que necesitamos es una perspectiva crítica, que implica representar la variedad de códigos y recursos lingüísticos, lo apropiado y el registro como elementos abiertos al cuestionamiento y al cambio. Después de todo, son las relaciones de poder (y no la voluntad del individuo o las leyes naturales) las que siempre están en juego en la desaparición de las lenguas, en la elección del estándar y en la vergüenza que sienten muchas personas al hablar de una determinada manera.

Los lingüistas hemos enfatizado demasiado que la lingüística es descriptiva y no prescriptiva, desde una dicotomía que, según Cameron (1995), corre el riesgo de reproducir una división entre «hechos objetivos» (los supuestamente descritos por los lingüistas) y juicios de valor «subjetivos» (aquellos emitidos «erróneamente» por la gente común). Tal vez debemos empezar a asumir críticamente nuestros

propios posicionamientos, así como la forma en que hemos enfocado nuestro objeto de estudio en el marco de ideologías particulares. Revisar la propia historia de nuestra disciplina en diálogo con el campo educativo puede ser una manera productiva de empezar esta tarea.

Bibliografía

ANDRADE CIUDAD, Luis, Guillermo Enrique DELGADO, Susana FRISANCHO y Andrés NAPURÍ (2017). «Introducción. Un acercamiento interdisciplinario a la historia de vida de Hilario Díaz Peña». En Hilario Díaz Peña, *No estoy viajando callado: Historia de vida de un maestro bora* (pp. 9-65). Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

BERNÁRDEZ, Enrique (2004). «De lenguas, dialectos, idiomas, hablas, jergas». En *¿Qué son las lenguas?* (pp. 33-60). Madrid: Alianza Editorial.

BOURDIEU, Pierre (2002). «El mercado lingüístico». En *Sociología y cultura* (pp. 143-158). Ciudad de México: Grijalbo-Conaculta.

— (2008*a*). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

— (2008*b*). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

— (2013). *La nobleza de estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BUCHOLTZ, Mary y Kira HALL (2005). «Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach». *Discourse Studies*, 7, 585-614.

— y Kira HALL (2008). «All of the Above: New Coalitions in Sociocultural Linguistics». *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 401-431.

CAMERON, Deborah (1995). *Verbal Hygiene*. Londres: Routledge.

CONTRERAS, Carlos (2014). «Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX». En Carlos Contreras y Patricia Oliart (eds.), *Modernidad y educación en el Perú* (pp. 12-80). Lima: Ministerio de Cultura - Viceministerio de Interculturalidad. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/ModernidadyeducacionenelPeru.pdf>.

DE LOS HEROS, Susana (2012). *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*. Madrid - Fráncfort d.M.- Lima: Iberoamericana-Vervuert - Instituto de Estudios Peruanos.

FAIRCLOUGH, Norman (1995). «The Appropriacy of "Appropriateness"». En *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (pp. 233-252). Londres: Longman.

FLORES, Nelson y Jonathan ROSA (2015). «Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education». *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.

HALLIDAY, Michael A.K. ([1985] 1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Nueva York: Oxford University Press.

HELLER, Monica y Marilyn MARTIN-JONES (eds.) (2001). *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Londres: Routledge.

IRVINE, Judith T. y Susan GAL (2000). «Language Ideology and Linguistic Differentiation». En Paul V. Kroskrity (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Polities, and Identities* (pp. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.

IVANIČ, Roz y Wendy MOSS (2004). «La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación». En Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

JIMÉNEZ BORJA, José ([1941] 2005). «El problema del bilingüismo en el Perú». En Carlos Eduardo Zavaleta (ed.), *José Jiménez Borja: crítico y maestro de lengua* (pp. 297-303). Lima: Universidad Católica Sedes Sapientiae - Academia Peruana de la Lengua - Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El artículo fue originalmente publicado en *Letras*, *19*, 169-179.

— ([1955] 2005). «Fines de la enseñanza del castellano y la literatura en el Perú». En Carlos Eduardo Zavaleta (ed.), *José Jiménez Borja: crítico y maestro de lengua* (pp. 277-286). Lima: Universidad Católica Sedes Sapientiae - Academia Peruana de la Lengua - Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El texto fue originalmente publicado por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

KROSKRITY, Paul V. (2010). «Language Ideologies: Evolving Perspectives». En Jürgen Jaspers, Jan-Ola Östman y Jeff Verschueren (eds.), *Society and Language Use* (pp. 192-211). Ámsterdam-Filadelfia: John Benjamins.

RAMÍREZ, Luis Hernán (1969). *Estructura y funcionamiento del lenguaje*. Lima: Ultra.

ROSA, Jonathan y Christa BURDICK (2017). «Language Ideologies». En Ofelia García, Nelson Flores y Massimiliano Spotti (eds.), *The Oxford Handbook of Language in Society* (pp. 103-123). Oxford: Oxford University Press.

VAN LEEUWEN, Theo (1996). «The Representation of Social Actors». En Carmen Rosa Caldas-Coulthard y Malcolm Coulthard (eds.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 32-70). Londres: Routledge.

WOOLARD, Kathryn (2012). «Las ideologías lingüísticas como campo de investigación». En Bambi B. Schieffelin, Kathryn Woolard y Paul V. Kroskrity (eds.), *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría* (pp. 19-69). Madrid: Los Libros de la Catarata.

DEFENDIENDO LAS HUMANIDADES... PERO ¿CÓMO?: LA TEORÍA CRÍTICA Y LOS LÍMITES DEL TRADICIONALISMO*

Robin Celikates
Universidad de Ámsterdam, Países Bajos

Desde hace ya algún tiempo, las humanidades parecen estar bajo amenaza —por parte de gobiernos decididos a reducirles el financiamiento (como en Japón, en donde el gobierno incluso amenazó con eliminar las humanidades, pero también en los Países Bajos y en muchos otros países); por parte de una ideología neoliberal concentrada exclusivamente en el resultado concreto y en el valor del uso social de la investigación (entendido en términos rígidamente económicos)—. Las humanidades se encuentran bajo amenaza, asimismo (nuevamente, en los Países Bajos y en muchos otros lugares), debido a los burócratas en los ministerios que redactan las políticas de educación y financiamiento que sistemáticamente favorecen a las llamadas disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas, por sus siglas en inglés); por las agencias de gestión del financiamiento y las universidades que no comprenden que no existe un único modelo para organizar y financiar la investigación y la enseñanza académicas... En esta situación, quienes trabajamos en las humanidades nos sentimos naturalmente convocados, en general, a defenderlas y a actuar en solidaridad con estas especies aparentemente en peligro de extinción y, en particular, a luchar por la defensa de las humanidades frente a los recortes presupuestales en nuestras propias universidades y en otros lugares.

Quisiera brindar un ejemplo local de esto. En la Universidad de Ámsterdam, donde trabajo desde el año 2010, hubo en 2015 un movimiento de protesta importante contra los drásticos recortes presupuestales. El movimiento fue liderado principalmente por estudiantes y profesores de la Facultad de Humanidades (mostrando una sorprendente unidad por un buen tiempo). Este movimiento fue exitoso en cierta medida: al menos logró cambiar el modo en que se llevaba a cabo la conversación, alejándola de lo que en neerlandés se denomina «rendementsdenken», una perspectiva o manera de pensar obsesivamente centrada en el rendimiento mensurable («rendement»), y aproximándola a una comprensión más pluralista e incluyente con respecto al rango de indicadores posibles de la calidad en la investigación y la enseñanza. Permítaseme referirme a una cita apócrifa, con frecuencia atribuida a Albert Einstein: la gente pareció darse cuenta de que «no todo lo que cuenta puede ser contado, y no todo lo que puede ser contado cuenta». La protesta también logró detener temporalmente el asalto al financiamiento y, finalmente, llevó a que todo el comité ejecutivo de la universidad, incluidos el Presidente y el Rector, renunciase y fuese reemplazado (pese a que los manifestantes subrayaron que el proble-

* Traducción del inglés de Rodrigo Ferradas y Alexandra Alván.

ma no eran los representantes individuales sino las políticas y estructuras, quedó claro a casi todos los involucrados que había un terrible problema de liderazgo en la cima; véase Vrousalis, Celikates, Hartle y Rossi, 2015*a*, 2015*b*; Roos, 2015; así como el segundo número del año 2015 de la revista *Krisis*).

En el transcurso de este movimiento de protesta en particular y en la defensa más amplia de las humanidades, noté una tendencia específica que considero problemática. Se trata de la tendencia a aceptar acríticamente, o presuponer, qué es lo que estamos defendiendo. Para algunos de mis colegas, parecía suficiente pensar que uno tiene la verdad y la tradición de su lado y verse a sí mismo como el guardián de la herencia cultural del pasado, recordándole a las generaciones más jóvenes una edad de oro perdida (literalmente, en el caso neerlandés: incluso tenemos un famoso Centro para el Estudio de la Edad de Oro en nuestra universidad). Sorprendentemente, aún existen muchos estudiantes dispuestos a aceptar esta posición o que incluso desean este tipo de actitud. Lo que quisiera mostrar en este ensayo es que dicha perspectiva acarrea el riesgo de cegarnos a otra amenaza que las humanidades enfrentan, una amenaza que no viene de fuera, sino de dentro, de quienes practican las humanidades o, más bien, del modo en que las humanidades son practicadas y también, a veces, del modo en que son defendidas.

La actitud de aceptación acrítica en torno a qué es lo que defendemos cuando defendemos las humanidades es problemática por una serie de razones que pueden ser, y han sido, señaladas desde varias perspectivas. Independientemente de lo que uno piense acerca de los autores y posiciones concretas que mencionaré a continuación —tales como Michel Foucault, Jacques Rancière, Patricia Hill Collins, Edward Said o Gayatri Spivak, por nombrar solo algunos, o el marxismo, el posestructuralismo, el feminismo o el poscolonialismo—, me parece que está fuera de toda duda el hecho de que, actualmente, una defensa de las humanidades debe también abordar críticamente lo muy problemáticas que han sido en el pasado la autocomprensión dominante, la práctica académica y la realidad institucional de las humanidades. Me refiero, por un lado, a la reproducción de presupuestos ideológicos (por ejemplo, con respecto a la historia del Estado Nación, piénsese en el caso de los Países Bajos y la casi total falta de conciencia pública acerca de su historia de esclavismo, conquista y explotación coloniales; se trata de una historia aún idealizada como una historia de apertura, descubrimiento y comercio). Por otro lado, también aludo a la homogeneidad cultural de su canon y sus representantes, así como a su reticencia a lidiar con los asuntos políticamente urgentes de la época. Adicionalmente, todos estos elementos problemáticos de las humanidades han sido usualmente desenmascarados y criticados, y en algunos casos incluso superados parcialmente, desde las humanidades mismas (piénsese en los nombres y paradigmas teóricos recién mencionados). En otras palabras, podría decirse que defender a las humanidades exige reconocer que la autocrítica y el autocuestionamiento han sido corrientes importantes —aunque no siempre dominantes, sino más bien heterodoxas y minoritarias— de las humanidades durante un buen tiempo, aunque aún existen tendencias que buscan minimizar la importancia histórica y contemporánea de esta dimensión interna o inmanente de la (auto)crítica.

Desde una perspectiva que intente defender las humanidades sin caer en la vanagloria o la idealización, es necesario aceptar que la crisis de las humanidades no fue creada solo por presiones externas. Las humanidades no son simplemente

las víctimas de una conspiración malvada de banqueros neoliberales, políticos poco inteligentes y administradores automatizados. Su crisis es en parte autoinfligida, resultado de los modos tradicionales y con frecuencia poco críticos en que han sido practicadas las humanidades tanto en la investigación como en la enseñanza, así como de la manera en que fueron defendidas (en caso lo hayan sido más allá de los intentos individuales de sobrevivir de algún modo y de asegurar la propia posición en la «carrera de ratas (*rat race*)» de la lucha de todos contra todos por capital económico y simbólico). Es importante señalar que este no es un aspecto meramente intelectual o sustancial (referido a los efectos de las posiciones teóricas dominantes, el canon, etcétera), sino un aspecto que concierne a la realidad institucional y vivida de las humanidades.

Tomemos mi propia disciplina, la filosofía. Consideremos solo un aspecto —aunque, a mi juicio, central— de su realidad actual y vivida: la situación de las mujeres y las minorías en desventaja. Esta situación está relativamente bien documentada (especialmente en el caso de los Estados Unidos) y no pinta nada bien (véase, por ejemplo, Haslanger, 2008, 2013, 2015). De hecho, solo con respecto a la proporción de doctorados obtenidos por mujeres, por ejemplo, la situación es peor que en casi cualquier otra disciplina, incluyendo la física, la química y la lingüística. Tomemos el caso de los Estados Unidos: de alrededor de 13.000 instructores de filosofía a tiempo completo, solo 31 mujeres negras tienen puestos permanentes o están en camino a tener un puesto tal. Refiriéndome a mi propia universidad, hay muy pocos estudiantes y aún menos profesores que provengan del más del 10 % de la población neerlandesa que no tiene antepasados occidentales (somos una universidad altamente internacional, con estudiantes y personal provenientes de muchos países, pero esto lleva a un multiculturalismo muy limitado y hasta cierto punto de élite, divorciado del multiculturalismo de la sociedad que existe fuera de la universidad). Desde mi punto de vista, este es un problema que las humanidades no pueden simplemente externalizar (aunque, también es cierto, tampoco pueden resolverlo por sí solas).

La defensa de las humanidades en nuestros tiempos debería implicar, por tanto, hacerse cargo de las siguientes preguntas: ¿cuál fue nuestro grave error en términos de acceso?, ¿qué temas son inteligibles y relevantes?, y ¿qué hace respetable a una posición o a un argumento? Ahora bien, uno podría pensar que este asunto es de todos modos un tanto externo —referido, digamos, a la justicia y la equidad o a la igualdad de oportunidades— y que, aunque pueda ser importante, tiene poco que ver con lo que son las humanidades o con cómo se las practica. Creo que esto sería un error. Para empezar, parece evidente que la exclusión o marginación de sujetos epistémicos debido a su género, raza o trasfondo social no solo es una injusticia ética, sino también —en palabras de Miranda Fricker (2007)— una injusticia epistémica, es decir, una injusticia cometida contra alguien en tanto conocedor (y ello incluye ser un coproductor de conocimiento). Como Fricker muestra, la injusticia epistémica puede tomar dos formas: injusticia testimonial e injusticia hermenéutica. La injusticia testimonial consiste en los déficits de credibilidad que los miembros de grupos subordinados experimentan debido al prejuicio social: piénsese en las mujeres o en los miembros de minorías racializadas que no son tomados tan en serio como otros, por ejemplo los hombres blancos, en el aula o en una conferencia. Es importante notar que esta forma de injusticia supo-

ne también costos epistémicos para otros, ya que tiene como resultado el uso subóptimo de los recursos epistémicos que están, en principio, disponibles. Esto sería un problema para toda empresa científica (véase, por ejemplo, Grasswick, 2017), pero parece especialmente grave en el caso de las humanidades, cuyos objetos y recursos se encuentran tan íntimamente vinculados con formas de autointerpretación. Pasemos al segundo caso: la injusticia hermenéutica consiste en que los miembros de grupos subordinados sean incapaces de articular experiencias relevantes debido a una falta de recursos hermenéuticos (o a la falta de acceso a los mismos). Piénsese en lo que se enseña en las aulas: si, por ejemplo, el material con el que los estudiantes están trabajando en una clase de filosofía política no contiene ningún autor feminista y, por tanto, probablemente ninguna discusión de la desigualdad de género, algunos estudiantes se verán impedidos de adquirir los recursos conceptuales necesarios para articular aspectos importantes de sus experiencias (lo cual probablemente incluirá experiencias de discriminación y parcialidad), mientras que otros estudiantes podrían alejarse de la filosofía decepcionados de su distancia y silencio frente a la realidad que ellos viven. Nuevamente, este tipo de injusticia tiene también, obviamente, costos epistémicos para los otros: ellos no se verán confrontados con experiencias que podrían llevarlos a cuestionar las presuposiciones potencialmente problemáticas que tengan sobre la manera en que funciona la sociedad y el valor de la filosofía política. Una vez más, esto sería un problema para cualquier ciencia, pero resulta especialmente grave para las humanidades.

Así, una comunidad de investigadores, profesores y estudiantes social y culturalmente homogénea y aislada implica costos epistémicos importantes. No será posible hacer las cosas bien en las humanidades mientras no se enfrenten estos déficits en la diversidad epistémica (véase, por ejemplo, Wylie, 2006) —especialmente si la tarea de las humanidades, en el sentido más amplio posible, está vinculada con la autointerpretación humana en toda su variedad, con lo que Hegel llamó el «espíritu objetivo», y si es por ello una tarea que implique interpretar interpretaciones—. A la inversa, el valor epistémico más claro de la diversidad epistémica consiste en el incremento de la probabilidad de que las presuposiciones potencialmente problemáticas que usualmente se dan por sentadas sean cuestionadas, de que se revele el carácter particular de lo que es aceptado como universalmente válido, y de que lo que parece ahistórico y necesario se muestre como históricamente contingente. No es casual que este modo de caracterizar los beneficios epistémicos de la diversidad traiga a la memoria de algunos los diferentes tipos de crítica —desnaturalización, historización, crítica del falso universal—, con frecuencia asociados a la tradición de la teoría crítica (y su legado hegeliano y marxista; véase, por ejemplo, Geuss, 1981).

Con el fin de otorgar sustancia a estas observaciones algo generales, en lo que sigue, sobre la base del legado de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, argumentaré que enfrentar la crisis de las humanidades y sus aspectos epistémicos requiere tomar en serio el potencial crítico de las humanidades y la función de la autorreflexión al menos en dos sentidos: en primer lugar, en la medida en que problematizar lo que parece obvio o autoevidente es una tarea central de las humanidades, ellas deben generar el espacio y los recursos necesarios para cuestionarse a sí mismas y cuestionar también sus propias formas establecidas de cuestionamien-

to; en segundo lugar, en la medida en que esto requiere de una conciencia de las condiciones sociales y los efectos de las humanidades —los cuales a la vez facilitan y distorsionan el tipo de autorreflexión y crítica que las humanidades requieren—, debemos reconocer que no puede haber una práctica académica crítica que no sea al mismo tiempo una crítica de la práctica académica.

El subtítulo de este ensayo —la teoría crítica y los límites del tradicionalismo— indica ya que mi perspectiva se inspira en el famoso e influyente —de hecho, creador de un paradigma— artículo de Max Horkheimer de 1937, «Traditionelle und kritische Theorie (*Teoría tradicional y teoría crítica*)» ([1937] 2002). En este artículo, como es bien sabido, Horkheimer plantea una distinción entre teoría tradicional y teoría crítica que se aplica principalmente a las ciencias sociales, pero también a las humanidades —esto último queda claro a partir de un artículo previo, pero vinculado: «La situación actual de la filosofía social y las tareas de un Instituto de Investigación Social» ([1931] 1993)—. Para resumir el asunto de un modo algo tosco, la teoría tradicional se caracteriza por una cierta esquizofrenia: por un lado, se concentra en la utilidad y el uso como medidas del éxito; pero, por otro lado, disocia la teoría y la ciencia de todo contexto práctico y se convierte en una empresa abstracta y flotante, supuestamente independiente de las condiciones sociales. Es precisamente debido a esta estructura dual que, de acuerdo con Horkheimer, la ciencia cumple una función central en la reproducción del *statu quo*. En sus palabras, «el académico y su ciencia están insertos en el aparato social; sus logros son un momento de la autoconservación, de la ininterrumpida reproducción de lo existente, independientemente de las explicaciones que ofrezcan al respecto» ([1937] 2002, p. 196). Uno podría preguntarse si es que esto es válido también para las humanidades, pues no parecen contribuir directamente a la reproducción social (recuérdese que el término alemán «Wissenschaft» es más amplio que el término «ciencia», al menos como se lo interpreta normalmente, e incluye a las humanidades y las ciencias sociales, no solo a las ciencias naturales; véase, por ejemplo, Gens, 2014). En respuesta, Horkheimer argumenta que...

> [...] incluso el proceder vacío de algunas partes de la empresa universitaria, así como la vacua sagacidad y la construcción metafísica y no-metafísica de ideologías, tienen, tanto como otras necesidades que surgen de las oposiciones sociales, un significado social, sin adecuarse realmente por ello en el periodo presente a los intereses de alguna mayoría significativa de la sociedad. Una actividad que contribuya con la existencia de la sociedad en su forma dada no tiene que ser productiva, es decir, no tiene que generar valor para una empresa. Sin embargo, puede pertenecer a este orden y ayudar a hacerlo posible, como realmente sucede en el caso de la ciencia especializada [(1937) 2002, p. 206].

La supuesta independencia de la ciencia con respecto a las condiciones sociales bajo las que opera es, por ello, ilusoria o ideológica («scheinhaft») en un doble sentido. En primer lugar, no puede dar cuenta de sus propias condiciones sociales de posibilidad, las condiciones sociales que dan lugar a la ciencia en cuestión y la configuran (por ejemplo, su aparato conceptual). En segundo lugar, no puede dar cuenta de las condiciones para su aplicación, del modo en que retroalimenta a la sociedad y contribuye con su funcionamiento (véase Horkheimer, [1937] 2002, p. 208: «Para el pensamiento teórico convencional [...], la génesis de los estados

de cosas determinados, así como la aplicación práctica de los sistemas conceptuales en los que se captan dichos estados de cosas y, con ello, su función en la praxis son externos»).

En contraste con la teoría tradicional y su déficit doble de reflexividad, la teoría crítica se caracteriza por ser autorreflexiva en un doble sentido: se caracteriza por una reflexión permanente sobre sus propias condiciones de posibilidad, es decir, sobre las condiciones sociales e históricas de la formación de teorías (incluidas las propias) y sobre el modo en que sus resultados afectan el contexto social en el que está situada. En un sorprendente pasaje, Horkheimer señala que esta perspectiva implica la historización y desnaturalización de lo que normalmente es comprendido como simplemente dado: «Los hechos que los sentidos nos proporcionan están preconfigurados socialmente de una doble manera: a través del carácter histórico del objeto percibido y a través del carácter histórico del órgano de la percepción. Ninguno de los dos es simplemente natural, sino que están formados por la actividad humana; el individuo, sin embargo, se experimenta a sí mismo en la percepción como receptivo y pasivo» ([1937] 2002, p. 200).

Para poder alcanzar este tipo de autorreflexividad —precondición para tomar conciencia de la preconfiguración social propia de «los hechos», cómo los percibimos e interpretamos, y cómo la teoría misma está situada en un contexto social—, la teoría crítica tiene que ser interdisciplinaria y distanciarse de todo deseo de pureza filosófica o teórica, deseo que es esencialmente un deseo de descontextualización —un deseo que sigue acompañándonos hoy en día—. En contraposición con la comprensión tradicional de la teoría, la teoría crítica subraya la relación interna entre teoría y práctica, tanto con respecto al surgimiento o génesis de la teoría como con respecto a su papel o función. Debe enfatizarse, sin embargo, que esta está lejos de ser una posición antiteórica. Por el contrario, la teoría crítica asigna una función social y cognitiva esencial y positiva a la teoría, en la medida en que tiene la tarea de generar, o de mantener vivo, el sentido de la posibilidad de otro tipo de práctica, otra manera de organizar la sociedad, pese a que solo pueda hacer esto comprendiéndose a sí misma como la extensión de una «actividad crítica» que ya está teniendo lugar en la sociedad misma (véase Celikates, 2018). Considerando lo que está en juego, no es sorprendente que esta insistencia en la posibilidad de una alternativa radical tienda a provocar fuertes reacciones en defensa del *statu quo* (las cuales pueden estar tanto social como psicológicamente motivadas; véase la investigación en torno a lo que los psicólogos sociales llaman «sesgo del *statu quo*»). En palabras de Horkheimer, «la hostilidad frente a la teórico en general que abunda hoy en día en la vida pública se dirige verdaderamente contra la actividad transformadora asociada al pensamiento crítico» ([1937] 2002, p. 232).

A pesar de que el texto original de Horkheimer, principalmente debido a las circunstancias históricas en las que fue escrito, no plantea un vínculo entre la función de la teoría crítica y la democracia o los requisitos de la ciudadanía crítica (véase también Chambers, 2004), es posible encontrar dicho vínculo en los escritos posteriores de Horkheimer y Adorno tras su retorno a Alemania al final de la década de 1940. Dado que en dichos textos también se explora la posible contribución de las humanidades al progreso social, resulta interesante observar que su retorno tuvo, de hecho, una influencia bastante importante en el surgimiento de una esfera pública democrática en Alemania. Dicha influencia no solo fue resulta-

do de sus escritos, sino también (y tal vez más) resultado de su compromiso institucional —Horkheimer fue rector de la Goethe Universität en Fráncfort y Adorno presidente de la Sociedad Alemana de Sociología—, su labor docente, sus intervenciones en debates públicos a través de charlas, artículos en revistas, entrevistas y conferencias transmitidas por la radio, actividades que han sido descritas como la «fundación intelectual de la República Federal [Alemana]» (véase Albrecht y otros, 1999; Demirovic, 1999).

Solo quisiera aquí llamar la atención sobre un texto de Horkheimer de 1952 titulado «Fragen des Hochschulunterrichts (Preguntas de la enseñanza en la educación superior)». En él, Horkheimer ya lamenta (¡en 1952!) que «el espíritu de la administración se imponga sobre la libertad académica», reduciendo el pensamiento libre a un lujo solo accesible a unos pocos «cuyas mentes están en paz, que poseen una herencia espiritual o de otro tipo, y que en general tienen pocas preocupaciones» ([1952] 1985, p. 402) —uno podría llevarse la impresión de que la crisis de las humanidades, la cual normalmente es considerada reciente, es permanente o, al menos, recurrente—. Además, y esto es más importante para los propósitos del presente ensayo, Horkheimer critica el deseo de los estudiantes de tener puntos fijos de orientación, el deseo de una tradición y autoridades a las cuales aferrarse, su reticencia a cuestionar presuposiciones familiares, y el peligro que este deseo se cristalice en una disposición social a aceptar un orden heterónomo solo unos años tras la derrota del Nacionalsocialismo ([1952] 1985, p. 399). Horkheimer señala en dicho texto no solo los riesgos epistémicos, sino también los riesgos sociales y políticos asociados a una comprensión de las humanidades que las prive de su potencial crítico y autorreflexivo. En respuesta a estos riesgos, identifica la tarea más importante de la enseñanza académica: «despertar el espíritu de crítica en todas las áreas académicas; [y] persuadir a los estudiantes de no aceptar nada simplemente porque sea el caso, sino de poner a prueba los elementos particulares que deben aprender en relación con su propia potencialidad» ([1952] 1985, p. 406).

La caracterización que hace Horkheimer de la tarea de la universidad puede vincularse al énfasis de Adorno en la importancia de la mayoría de edad («Mündigkeit», una palabra cuyo complejo significado resultará evidente para cualquier lector de Kant):

> La crítica y el presupuesto de la democracia, la mayoría de edad, van de la mano. Mayor de edad es aquel que habla por sí mismo, porque ha pensado por sí mismo y no repite simplemente lo dicho por otro; el que no está tutelado. Ello se muestra en la fuerza de la resistencia frente a las opiniones preestablecidas y, al unísono, frente a las instituciones existentes, frente a todo lo meramente puesto que se justifica con su existencia. Tal resistencia, como capacidad para diferenciar lo conocido de lo meramente convencional o aceptado por fuerza de autoridad, es una y la misma cosa que la crítica... [Adorno, (1969) 2005, pp. 281-282].

De modo crucial, para Adorno, las capacidades críticas asociadas no salen de la nada, sino que presuponen, para su desarrollo y reproducción, el tipo adecuado de educación. Como escribe en su ensayo titulado programáticamente «Educación después de Auschwitz», «La educación solo tendría sentido como una educación para la autorreflexión crítica [...] La única fuerza verdadera contra el principio

de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite utilizar la expresión kantiana; la fuerza para la reflexión, para la autodeterminación, para la no-cooperación» (Adorno, [1966] 2005, pp. 193, 195).[1]

Ahora bien, ¿por qué sigue siendo relevante hoy la posición de Horkheimer y Adorno? Después de todo, dicha posición fue elaborada en condiciones sociales e históricas bastante diferentes a las nuestras. En primer lugar, y en términos generales, me parece que sigue siendo un buen modelo de cómo debería entenderse a sí misma la práctica académica crítica en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales. Subraya que toda crítica de la sociedad debe ser siempre también una crítica del conocimiento y de la producción del conocimiento, incluyendo una crítica del conocimiento científico y de la producción de dicho conocimiento. En segundo lugar, implica tomar la autorreflexividad en serio (véase Celikates, 2018, parte III). Supone, por tanto, la necesidad de un cuestionamiento autorreflexivo de los fundamentos epistemológicos, el contexto práctico y la función de la producción del conocimiento científico. Una consecuencia de esto es que no existe práctica académica de la crítica que no sea al mismo tiempo una crítica de la práctica académica, es decir, autocrítica. Esto, por cierto, incluye la crítica y la autocrítica de la tradición de la teoría crítica misma —por tomar tan solo un ejemplo, resulta sorprendente que el colonialismo y el racismo estén en buena medida ausentes en el diagnóstico que la teoría crítica ofrece acerca del deteriorado estado del mundo en el que vivimos... ni en Adorno y Horkheimer, ni en Habermas y Honneth cumplen una función importante estas fuerzas que configuran nuestra historia y presente... (véase, por ejemplo, Allen, 2015; Baum, 2015)—.

Retornando a mis observaciones iniciales, si uno le da una mirada a la crítica a las humanidades hoy en día, es posible distinguir, a grandes rasgos, dos tipos de crítica. Por un lado, las humanidades son acusadas de ser irrelevantes económica o culturalmente o, por supuesto, tanto económica como culturalmente. La acusación de índole económica es, desafortunadamente, prominente (para buenas respuestas, véase Collini, 2012; Nussbaum, 2010; Brandt, 2011). Pero echémosle un vistazo a la crítica cultural, la cual presenta a las humanidades como disciplinas absortas en sí mismas y encerradas en una torre de marfil. La acusación consiste en sostener que las humanidades resultan irrelevantes pues, en su mayor parte, no son capaces de hablarle al público acerca de aquello que le interesa al público de un modo comprensible para el público. Es importante distinguir las diferentes variantes de esta acusación. En ocasiones no es más que un ataque populista, una forma de antiintelectualismo que sostiene que las personas en la torre de marfil están alienadas con respecto a los valores y las opiniones de la gente de a pie. Este ataque a las humanidades sigue el patrón identificado por Horkheimer: las humanidades son

1. Como es bien sabido, esta es una idea retomada luego y desarrollada sistemáticamente por la filosofía política de Jürgen Habermas. Sin embargo, tal vez resulte menos conocido que la idea básica detrás de obras como *Facticidad y validez* de 1992 está ya presente en algunos de sus textos más tempranos, por ejemplo, en el prefacio al estudio *Student und Politik* (*Estudiante y política*), del que Habermas fue coautor en 1961. Ya aquí enfatiza Habermas que organizar la sociedad en la forma política de una democracia presupone «ciudadanos mayores de edad (*mündige Bürger*)», en fuerte contraposición a la tendencia de tratar al individuo como un consumidor pasivo. Claramente, para Habermas, dicha mayoría de edad presupone capacidades críticas que los individuos solo pueden desarrollar en las circunstancias correctas, es decir, en el entorno educativo correcto.

atacadas precisamente por su potencial crítico. En casos extremos, especialmente desde la derecha política, en los Estados Unidos como en Europa, estos ataques responsabilizan al llamado «marxismo cultural» o incluso a la Escuela de Frankfurt por la crisis de las humanidades —o de la nación, de Europa, o de Occidente—. De este modo de entender la acusación se sigue que las humanidades estarían en condiciones de recuperar su grandeza y la confianza de la población —es decir, merecerían ser financiadas nuevamente— si dejasen de ser excesivamente críticas y celebrasen nuevamente el valor y la autoridad de la tradición, la cultura y la identidad nacional. No hace falta decir que esta es no solo una posición políticamente peligrosa sino además, desde un punto de vista histórico, grotescamente inadecuada.

Como indiqué antes, sin embargo, desestimar toda crítica a las humanidades tradicionales reduciéndola a su variante populista sería apresurado. Considérese, por ejemplo, una intervención más reciente de parte de la pensadora poscolonial Gayatri Spivak (2007). Según ella, nosotros hemos estado convencidos del valor de las humanidades durante tanto tiempo que no fuimos capaces de olfatear que algo estaba podrido (ella se incluye a sí misma en este «nosotros»). Lo que está podrido, a su juicio, es un efecto de la autotrivialización de las humanidades, su incapacidad de estar a la altura de su tarea, la cual la autora identifica como «entrenamiento imaginativo» (nótese que el término alemán para imaginación, «Einbildungskraft», contiene el término «Bildung», la palabra alemana para educación). Este entrenamiento es una práctica de reacomodo de nuestros deseos, nuestras maneras de pensar, desear y valorar, un desafío cualitativo a nuestros prejuicios, paradigmas establecidos y hábitos del pensamiento; en otras palabras, autorreflexividad. Pero esta autorreflexividad, la capacidad para problematizar lo que parece obvio o autoevidente, debe ser aplicada también al proceso mismo en el que supuestamente se la adquiere, es decir, a las humanidades. En este sentido, las humanidades también deberían cuestionarse a sí mismas una y otra vez, así como cuestionar a sus modos establecidos de cuestionar a otros.

Permítaseme elaborar este punto un poco más introduciendo dos puntos de vista adicionales. El primero es el de Raymond Geuss, quien plantea lo mismo que Spivak en términos ligeramente distintos, contraponiendo su propuesta con lo que él considera que es la esencia del proyecto neoliberal y su asalto a las humanidades.

> El mundo de la transformación de nuestros hábitos de ver, sentir y desear es el mundo en el que las humanidades se sienten en casa. Este es un mundo al que el neoliberalismo no tiene acceso y sobre el cual no tiene nada que decir [en tanto su mundo se agota en los mercados en los que individuos con preferencias fijas intentan obtener lo que desean a un costo mínimo]. La educación no es una mercancía o un servicio como otros, pues está explícitamente dirigida no a proporcionarle a la gente algo que sabe que desea, sino a cambiar la naturaleza y la estructura de nuestras creencias, deseos, anhelos e intereses. Este énfasis en el cambio estructurado de las creencias, preferencias, actitudes e intereses es lo que diferencia a las humanidades «en su más alta vocación» (la «höchste Berufung» de Hegel) de toda forma de neoliberalismo [Geuss, 2016, p. 160].

El segundo punto de vista es el de John Coetzee (Premio Nobel de Literatura en 2003), quien, en una carta abierta titulada «Universidades camino a la extinción», sostiene lo siguiente:

> Este asalto [a la autonomía de la universidad] comenzó en la década de 1980 como reacción a lo que las universidades venían haciendo en las décadas de 1960 y 1970, a saber, promover en masas de gente joven la idea de que había algo que estaba profundamente equivocado en el modo en que el mundo estaba siendo administrado y brindarles el alimento intelectual necesario para una crítica de la civilización occidental en su integridad. La campaña para liberar la academia de lo que fue diversamente diagnosticado como un mal izquierdista, anarquista, antirracional o anticivilizatorio ha continuado sin descanso por décadas, y ha tenido tanto éxito que sería hoy risible concebir las universidades como cuna de agitación y disenso [Coetzee, 2013].

Me gustaría concluir, a partir de esto, que las humanidades deben asumir la tarea de una crítica y una autocrítica continuas, tarea para la que no existe una posición estable de retiro llamada «las humanidades», en la que pudiésemos reunirnos para su defensa. Más aún, si Horkheimer, Adorno, Spivak, Geuss y Coetzee tienen razón, lo que amerita ser defendido en las humanidades es precisamente aquella vertiente que también ha sido la más crítica de las humanidades tal como se las ha concebido y practicado tradicionalmente. Contra este trasfondo, parece irónico que uno escuche a veces críticas de posiciones críticas que supuestamente politizarían indebidamente a las humanidades (piénsese en la teoría crítica, el feminismo o el poscolonialismo). Si la crítica se encuentra en el núcleo de las humanidades, entonces ellas son siempre políticas y, en ese sentido, su supuesta politización es tan solo una forma de criticar o rechazar los intentos de despolitizarlas —sea por parte de administradores que agitan sus hojas de cálculo y sostienen que no hay alternativa (a lo que nos vemos enfrentados hoy con más frecuencia) o por parte de guardianes autoproclamados de una así llamada herencia cultural que es presentada como supuestamente incuestionable (la posición invocada en ocasiones por defensores de las humanidades frente al neoliberalismo)—.

En el núcleo de las humanidades, como creo que habría que defenderlas, yace una práctica de desobediencia intelectual frente a los mencionados intentos de despolitizarlas, una negativa a continuar simplemente haciendo las cosas como siempre, un cultivo de las capacidades necesarias para la crítica y la autocrítica (véase también de Lagasnerie, 2017). Contra esta propuesta, alguien podría objetar que supone sobrecargar a las humanidades con una tarea demasiado grande. Pero, sin tener que aceptar la teoría crítica como paradigma para la investigación en las humanidades, existe felizmente un modo más modesto pero no menos importante de tomar en serio esta posición: la enseñanza. Somos todos conscientes de que la manera en que la universidad está actualmente reorganizada desde arriba no es muy amigable con la enseñanza como práctica crítica. De hecho, decir que un motivo detrás de la restructuración de la universidad es asegurar que nunca más sea un espacio para el disenso y la resistencia —y que esta pacificación ha sido más o menos exitosa— suena mucho menos paranoico o como una teoría de la conspiración hoy que cuando yo era estudiante a fines de la década de 1990 y a inicios de la década de 2000 (nuevamente, en Europa, uno podría sospechar que todo el así llamado proceso de Bolonia está diseñado para hacer imposible la enseñanza como práctica crítica; véase, por ejemplo, Hamacher, 2010). Quisiera terminar, sin embargo, en un tono un poco menos pesimista, con la observación tal vez un tanto banal de que comprender, usar y defender las posibilidades críticas de la enseñanza como una práctica de «reacomodo de nuestros deseos, nuestras maneras de pensar, de-

sear y valorar» en todos los niveles de la educación universitaria —sea en una lección para muchos estudiantes de bachillerato o en un pequeño seminario de maestría o doctorado— tiene que ocupar una posición central al pensar el vínculo entre la academia y la crítica y al defender el valor de las humanidades.

Bibliografía

ADORNO, Theodor W. ([1966] 2005). «Education After Auschwitz». En *Critical Models: Interventions and Catchwords* (pp. 191-204). Nueva York: Columbia University Press.

— ([1969] 2005). «Critique». En *Critical Models: Interventions and Catchwords* (pp. 281-288). Nueva York: Columbia University Press.

ALBRECHT, Clemens, Günter C. BEHRMANN, Michael BOCK, Harald HOMANN y Friedrich H. TENBRUCK (1999). *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik: Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*. Fráncfort d.M.: Campus.

ALLEN, Amy (2015). *The End of Progress: Decolonizing the Normative Foundations of Critical Theory*. Nueva York: Columbia University Press.

BAUM, Bruce (2015). «Decolonizing Critical Theory». *Constellations,* 22(3), 420-434.

BRANDT, Reinhard (2011). *Wozu noch Universitäten? Ein Essay*. Hamburgo: Meiner.

CELIKATES, Robin (2018). *Critique as Social Practice: Critical Theory and Social Self-Understanding*. Londres: Rowman & Littlefield.

CHAMBERS, Simone (2004). «The Politics of Critical Theory». En Fred Rush (ed.), *The Cambridge Companion to Critical Theory* (pp. 219-247). Cambridge: Cambridge University Press.

COETZEE, John (2013). «Universities head for extinction». Recuperado de <http://mg.co.za/article/2013-11-01-universities-head-for-extinction>.

COLLINI, Stefan (2012). *What Are Universities for?* Londres: Penguin.

DE LAGASNERIE, Geoffroy (2017). *Penser dans un monde mauvais*. París: PUF.

DEMIROVIC, Alex (1999). *Der nonkonformistische Intellektuelle: Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule*. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

FRICKER, Miranda (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.

GENS, Jean-Claude (2014). «Geisteswissenschaften». En Barbara Cassin (ed.), *Dictionary of Untranslatables: A Philosophical Lexicon* (pp. 368-373). Princeton: Princeton University Press.

GEUSS, Raymond (1981). *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge: Cambridge University Press.

— (2016). «Can the Humanities Survive Neoliberalism?». En *Reality and Its Dreams* (pp. 148-162). Cambridge: Harvard University Press.

GRASSWICK, Heidi (2017). «Epistemic Injustice in Science». En Ian James Kidd, José Medina y Gaile Pohlhaus, Jr. (eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 313-323). Londres: Routledge.

HABERMAS, Jürgen (1961). *Student und Politik: Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten*. Neuwied: Luchterhand.

— ([1992] 1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: MIT Press.

HAMACHER, Werner (2010). «Freistätte: Zum Recht auf Forschung und Bildung». En Johanna-Charlotte Horst (ed.), *Unbedingte Universitäten* (pp. 217-247). Zúrich: Diaphanes.

HASLANGER, Sally (2008). «Changing the Ideology and Culture of Philosophy: Not by Reason (Alone)». *Hypatia*, 23(2), 210-223.

— (2013). «Women in Philosophy? Do the Math». *The Stone*, 2 de septiembre. Recuperado de <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/09/02/women-in-philosophy-do-the-math/?_r=0>.
— (2015). «Are We Cracking the Ivory Ceiling? Women and Minorities in Philosophy». Recuperado de <http://sallyhaslanger.weebly.com/uploads/1/8/2/7/18272031/wip-munster2014.pptx2x2.pdf>.
HORKHEIMER, Max ([1931] 1993). «The Present Situation of Social Philosophy and the Tasks of an Institute for Social Research». En *Between Philosophy and Social Science: Selected Early Writings* (pp. 1-14). Cambridge: MIT Press.
— ([1937] 2002). «Traditional and Critical Theory». En *Critical Theory: Selected Essays* (pp. 188-243). Nueva York: Continuum.
— ([1952] 1985). «Fragen des Hochschulunterrichts». En *Gesammelte Schriften 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973* (pp. 391-408). Fráncfort d.M.: Fischer.
Krisis: Journal for Contemporary Philosophy (2015). «The New University: A Special Issue on the Future of the University», 2. Recuperado de <http://krisis.eu/the-new-university/>.
NUSSBAUM, Martha (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
ROOS, Jerome (2015). «In Amsterdam, a Revolt against the Neoliberal University». Recuperado de <https://roarmag.org/essays/occupation-maagdenhuis-university-amsterdam/>.
SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2007). «Thinking About the Humanities». *St. John's University Humanities Review*, 6(1), 101-112.
VROUSALIS, Nicholas, Robin CELIKATES, Johan HARTLE y Enzo ROSSI (2015*a*). «Why We Occupy: Dutch Universities at the Crossroads». Recuperado de <https://www.opendemocracy.net/can-europe-make-it/nicholas-vrousalis-robin-celikates-johan-hartle-enzo-rossi/why-we-occupy-dutch-un>.
—, Robin CELIKATES, Johan HARTLE y Enzo ROSSI (2015*b*). «First we Take Amsterdam, Then We Take The Hague». Recuperado de <https://www.opendemocracy.net/can-europe-make-it/nicholas-vrousalis-robin-celikates-johan-hartle-enzo-rossi/first-we-take-amsterda>.
WYLIE, Alison (ed.) (2006). «*Epistemic Diversity and Dissent*». Número especial de *Episteme: Journal of Social Epistemology*, 3(1).

EL PENSAMIENTO HUMANISTA COMO RUTA HACIA EL VALOR DE LA HUMANIDAD*

Alice Crary
New School for Social Research, Estados Unidos

El presente artículo es una defensa de la posición según la cual la humanidad —ser humano— es en sí misma un valor moral y político. Los valores exigen ser defendidos cuando se encuentran bajo ataque. Un aspecto llamativo del clima intelectual de nuestros tiempos es el brote de un escepticismo con respecto a la importancia de lo que significa ser simplemente humano. Dicho escepticismo moldea muchas discusiones orientadas por el posestructuralismo en torno al «posthumanismo». También cumple una función estructural en muchas conversaciones dentro de los estudios animales —conversaciones en las que se asume que comprometerse con la afirmación del valor de las vidas de los animales supone rechazar la idea de la importancia humana, importancia que estaría derivada de una forma de «especismo»—. Esta tendencia escéptica se muestra de manera particularmente problemática en los debates filosóficos acerca del *estatus moral*. En este campo, la hostilidad ante la posición de que el mero hecho de ser un ser humano importa es utilizada para sancionar la indignante sugerencia de que los seres humanos con discapacidades cognitivas merecerían, por ello, menos atención y respeto.

En este ensayo, tomo a las disputas acerca del estatus moral como un punto de partida para defender el valor de la humanidad. Mi tesis es que la mencionada antipatía frente a dicho valor es, en buena parte, resultado de una desconfianza en los métodos moralmente no neutrales que caracterizan a las disciplinas humanistas. Quisiera sugerir que, si hemos de reconocer la importancia moral y política del mero hecho de ser humanos, debemos tomar en serio el poder cognitivo de dichos métodos.

Tomemos como punto de referencia inicial un caso en el que surgen preguntas en torno a la discapacidad cognitiva y la posición moral (*moral standing*). Considérese un pasaje de un texto de Eva Feder Kittay, en el que ella describe un episodio en la vida de su hija Sesha, quien sufre de parálisis cerebral y que, como adulta, «no puede hablar, caminar por sí sola u ocuparse de sí misma en lo más mínimo» (Kittay, 2005*b*, p. 96). Kittay se ocupa de un acontecimiento que tuvo lugar poco tiempo después de que Sesha se mudase a un pequeño hogar grupal para personas con múltiples discapacidades administrado por una agencia con altos estándares de cuidado. Kittay escribe lo siguiente:

---

* Traducción del inglés de Rodrigo Ferradas y Alexandra Alván.

> Cuando [Sesha] es llevada en silla de ruedas del baño a su dormitorio, envuelta solo en una toalla, la directora de la agencia ingresa a la habitación y se conmociona por lo que ve. Pese a que [Sesha] está completamente cubierta por su toalla, a la directora le disgustó el hecho de que el dormitorio [de Sesha] esté tan cerca al área pública de la casa y que haya tenido que ser transportada a través de un corredor que se encontraba algo lejos de su dormitorio. [La directora] insistió en que se transformase un cuarto que se encontraba más atrás —utilizado para almacenamiento de equipos y que ofrecía mayor privacidad al residente— en un dormitorio apto para recibir ocupantes y que la habitación cercana al área pública se utilizase como cuarto de almacenamiento. La encargada de la agencia explicó que transportar a esta joven mujer a través de un corredor en el que podía encontrarse con jóvenes varones, residentes o miembros del personal [...] constituía una ofensa a la dignidad de la residente [2005*b*, pp. 95-96].

Supongamos que, ante las observaciones de Kittay, nos planteemos preguntas sobre si Sesha tiene un tipo de posición moral en virtud de la cual requiera de varias formas de tratamiento. ¿Merece Sesha el cuidado que recibe en su hogar grupal —cuidado que incluye cosas como comida nutritiva, buena asistencia médica, ayuda con su higiene personal, un entorno social de apoyo consistente y un programa de actividades interesantes—? Y, asumiendo que Sesha sea capaz de apreciar, al menos hasta cierto punto, *estos* bienes, ¿merece ella también protección —como sugiere Kittay— ante algunos descuidos que ella misma bien podría no experimentar como tales, por ejemplo, el descuido de ser trasladada cubierta solo por una toalla atravesando un corredor ubicado cerca a un espacio público? ¿Cuán fuerte es el derecho (*claim*) de Sesha a estas variadas formas de trato? Finalmente, ¿de qué recursos disponemos en la ética para responder preguntas semejantes?

Cuando los filósofos morales defienden posiciones acerca de la discapacidad cognitiva y el estatus moral, ofrecen al mismo tiempo respuestas a esta última pregunta, al menos tácitamente, es decir, a la pregunta acerca de los recursos disponibles en la ética. Para ilustrar esto, podemos recurrir a lo que podría llamarse los *enfoques tradicionales a la ética y la discapacidad cognitiva*. Esta denominación puede utilizarse para reunir una serie de opiniones vagamente vinculadas acerca de la discapacidad cognitiva y el estatus moral que, a pesar de ser internamente heterogéneas, son similares en tanto operan dentro de un marco metafísico que pertenece al *Zeitgeist* actual y que establece el espacio conceptual en el que tiene lugar hoy en día gran parte de la investigación ética. Se trata de un marco en el que el mundo empírico u observable está, él mismo, privado de valores morales. Es posible aceptar consistentemente una versión de este marco metafísico y, al mismo tiempo, representar ciertas evaluaciones morales como poseedoras de autoridad universal. Lo que esta metafísica excluye es una descripción de las evaluaciones morales según la cual estas tendrían autoridad universal y según la cual dicha autoridad está determinada esencialmente por su fidelidad al modo en que observablemente son las cosas.

Lo que resulta notable para nuestros propósitos es que las teorías éticas que incorporan esta metafísica colocan restricciones distintivas a los recursos de los que disponemos para el pensamiento moral. Ahora bien, parece que no podemos exigir el uso de capacidades morales como la imaginación moral con el objetivo de examinar rasgos del mundo observable de un modo relevante para la ética.

Parece que, con el fin de hacerle justicia empírica a las cosas como son, no puede ser necesario embarcarse en los tipos de aventuras simultáneamente cognitivas y emocionales requeridas por el trabajo en las humanidades. Es decir, no puede ser necesario observar las cosas desde perspectivas culturales o históricas nuevas, ni proyectarnos a nosotros mismos imaginativamente en la experiencia de individuos con trasfondos o experiencias de vida muy distintos a los nuestros. De acuerdo con la concepción del mundo observable de la que hacemos uso en la ética, este mundo es algo que —en lugar de tener aspectos o rasgos que solo se revelan por medio de un ejercicio moral tal— disciplinas como las ciencias naturales pueden poner completamente a nuestro alcance, concibiendo a estas disciplinas como externas a la ética. Y, en la medida en que la concepción del mundo observable con la que operamos en la ética incluye toda concepción que tengamos de las vidas observables de los seres humanos, parece seguirse que el proyecto de hacer justicia empírica en la ética a las vidas de los seres humanos, con o sin discapacidades cognitivas, no es un proyecto para las disciplinas humanistas éticamente saturadas, sino más bien para disciplinas concebidas como externas a la ética.

Esta postura metafísica tiene consecuencias para el modo en que abordamos los tipos de preguntas acerca de la posición moral que surgen con respecto, por ejemplo, a la hija de Kittay, Sesha. De esta postura se sigue que la tarea de alcanzar el tipo de captación mundana de la vida y circunstancias de Sesha relevante para la ética debe ser externalizada a disciplinas independientes de la ética (digamos, por ejemplo, la neurobiología y la neurología) y que nuestra tarea como filósofos morales sería otra. Los filósofos que adoptan este principio metodológico tan general asumen efectivamente que la inmersión en descripciones moralmente ricas de la experiencia de la gente con discapacidades cognitivas no puede ofrecer una contribución necesaria a la captación empírica de sus vidas. Esto excluye, de modo irremediable, que el trabajo ético en las humanidades (y las artes) configura internamente una comprensión empírica de las circunstancias de los individuos con discapacidades cognitivas. Por ejemplo, excluye el ocuparse de las contribuciones a la larga historia de las revelaciones —moralmente cargadas— en torno al trato cruel a estos individuos en instituciones públicas y privadas. Considérese el artículo de la periodista de investigación Katherine Boo de 1999 para *The Washington Post* sobre el encubrimiento de formas fatales de abuso y negligencia médica en una red de hogares grupales privados en el área de Washington D.C. (Boo, 1999). Uno de los casos discutidos por Boo es el de Fred Brandenburg, un hombre con serias discapacidades cognitivas que, en 1991, fue transferido a un hogar privado en el que eventualmente murió. Tras años de no proporcionarle la medicación recomendada para un problema cardíaco, el personal del hogar en el que residía lo sedó sin ninguna indicación médica un día en 1997, cuando tenía 57 años de edad. Los efectos en su salud fueron dramáticos y terribles —a los pocos días sudaba y temblaba, resultándole imposible levantarse o comer sin ayuda—, pero nadie llamó al servicio de emergencias. Cuando los paramédicos fueron finalmente convocados, Fred Brandenburg ya llevaba varias horas muerto. Así es como Brandenburg murió. Antes de ofrecer una descripción detallada de los hechos de su fallecimiento, Boo nos permite entrever su vida, escribiendo lo siguiente:

> En las calles fuera del hogar grupal financiado por la ciudad en el que vivió y murió, los niños lo llamaban a veces Retardad-o. Adentro, él endulzaba las horas imprimiendo el nombre que su madre le había entregado antes de entregarlo al cuidado de otros: Frederick Emory Brandenburg. Recubría con ese nombre viejas guías telefónicas y guías de televisión que el personal del hogar había desechado. Abarrotaba las cubiertas de su Biblia evangélica impresa en formato grande. La inmensidad del esfuerzo hacía temblar sus manos, pero el hábito parecía tan necesario como respirar. De este modo, Brandenburg, cuyos balbuceos eran misterios para muchos, imprimió el hecho de su existencia en su mundo [Boo, 1999].

Boo ofrece esta evocadora descripción de los intentos de Brandenburg con el objetivo de contrarrestar lo que ella llama la «borradura [oficial] de [su] vida». Boo nos recuerda que Brandenburg tenía una madre que le puso nombre, pues ella —Boo— quiere transmitirnos una impresión de Brandenburg como individuo, como una persona con una chispa de vida que podría haber sido avivada con sonrisas, abrazos, risas y charla. De este modo, Boo tiene la esperanza de que lo veamos como alguien que —en lugar de ser abandonado a su suerte escribiendo obsesivamente su nombre sobre cualquier cosa que pudiese encontrar— merecía formas importantes de atención que no recibió, incluidas, entre otras cosas, una buena atención médica, educación y contactos sociales consistentes. Sin embargo, más allá de cuan conmovedores o interesantes nos parezcan los esfuerzos de Boo, si aceptamos una metafísica en la que el mundo observable como tal está privado de valor moral, nos veremos obligados a rechazar toda perspectiva no neutral que Boo busca despertar con sus palabras. Nos veríamos obligados a rechazar dichas perspectivas, pues serían incapaces de contribuir internamente al tipo de comprensión empírica de la vida de Brandenburg —o de cualquier otra persona con discapacidades cognitivas— a la que aspiraría la ética.

Versiones de este tipo de gesto metodológico aparecen en muchas de las contribuciones más conocidas y ampliamente discutidas sobre el tema de la discapacidad cognitiva y la ética. Normalmente, el gesto es motivado por una simpatía frente a la idea de que el tejido real del mundo observable está libre de valores morales. Esta idea estructura los escritos de Peter Singer, uno de los más destacados filósofos morales y bioéticos que se ocupa de asuntos vinculados a la discapacidad cognitiva y el estatus moral (véase especialmente Kuhse y Singer, 1986; Singer, 1993, 1994, 2010, 2015).

El punto de partida de Singer en la ética es un tipo de utilitarismo preferencial, según el cual la acción correcta en un contexto particular es aquella que mejor promueve los intereses de todas las criaturas involucradas, entendiéndose los «intereses» de un ente como una expresión de su capacidad para el dolor o el placer. La obra de Singer ha tenido un impacto importante en debates en torno al estatus moral. Lo que ha dejado la huella más grande no es su postura utilitarista, sino uno de sus presupuestos fundamentales. La postura de Singer presupone que toda consideración ameritada por un ente no es un reflejo de su pertenencia a algún grupo —digamos, al grupo «seres humanos»—, sino un reflejo de las capacidades mentales individuales. En principio, es posible aceptar un presupuesto de este tipo sin abrazar una imagen del mundo observable como moralmente neutral. Sin embargo, Singer indica explícitamente su compromiso con dicha imagen (Crary, 2016, pp. 19-25). Asimismo, los bioéticos que siguen a Singer en su conexión del estatus

moral con las capacidades mentales individuales operan predominantemente dentro de las constricciones de dicha imagen del mundo. Los miembros de este grupo vagamente unificado de pensadores difieren sustancialmente en sus opiniones acerca de cuáles capacidades mentales son moralmente decisivas, así como en sus opiniones sobre si las capacidades relevantes fundan niveles estáticos de estatus moral una vez que se alcanza un umbral, o si, más bien, están a la base de grados continuamente variables de estatus moral (Wasserman y otros, 2013, secciones 2.1 y 3). Sin embargo, los pensadores en cuestión coinciden en dar por sentado que la identificación de cualesquiera capacidades mentales individuales que consideren moralmente decisivas es un trabajo que, en realidad, le corresponde a disciplinas externas a la ética y no a disciplinas humanistas irreductiblemente éticas. A este respecto, se asemejan a Singer en tanto defensores de las aproximaciones tradicionales a la discapacidad cognitiva y la ética.

Los defensores de estas aproximaciones tradicionales particulares son descritos, en ocasiones, como seguidores del *individualismo moral* (Rachels, 1990; McMahan, 2005). Esto se debe a que los pensadores en cuestión fundan sus conclusiones acerca de la posición moral en un cierto tipo de atención a los individuos, específicamente, en la atención moralmente neutra a las capacidades mentales de los individuos. Pero las discusiones sobre la discapacidad cognitiva y la ética implican aproximaciones alternativas al tema de la posición moral que también pretenden fundar sus conclusiones en la atención a los individuos. Así, tiene sentido no utilizar la etiqueta simple «individualistas morales» para referirse a los defensores de este conjunto de opiniones y referirse a ellos, en cambio, como *individualistas morales tradicionales*.

Los individualistas morales tradicionales a veces presentan sus posiciones centrales acerca del estatus moral de las personas con discapacidades cognitivas en el contexto de la exploración del estatus moral de los animales no humanos. Partiendo de la noción de que la posición moral es resultado de capacidades individuales neutralmente disponibles, los individualistas morales tradicionales estipulan a veces que toda capacidad moralmente relevante en los seres humanos es igualmente relevante en los animales. En ocasiones complementan esta estipulación ocupándose de la pregunta acerca de si es efectivamente el caso que algunos seres humanos y algunos animales estén igualmente dotados de capacidades moralmente relevantes. Sobre este trasfondo, muchos pensadores dirigen su atención a los seres humanos con discapacidades cognitivas. Dichos pensadores dicen observar que algunos seres humanos con discapacidades cognitivas severas no están mejor equipados que algunos animales con «capacidades morales decisivas». En ocasiones, los individualistas morales tradicionales sugieren que una persona con una discapacidad cognitiva severa —nacida, por ejemplo, con una cierta condición congénita— no está mejor dotada mentalmente que, por ejemplo, un perro, un cerdo o un chimpancé (McMahan, 2005, pp. 364-366, 2009, pp. 240-242; Singer, 1994, pp. 159-163, 2010, p. 322, 2015, p. 140). Luego, apelan a esta sugerencia no solo para establecer que algunos animales son seres moralmente significativos que merecen un trato mucho mejor al que reciben normalmente, sino también para fundar la siguiente conclusión —con consecuencias políticas— acerca de la posición moral de los seres humanos con lo que ellos consideran discapacidades cognitivas serias o «radicales» (McMahan, 2009). Nos dicen que estas personas tienen una posición

moral inferior y que, por lo tanto, merecen menos consideración en virtud de sus discapacidades.

Los defensores de aquellos con discapacidad cognitiva consideran que el argumento que conduce a esta conclusión es problemático en varios sentidos interconectados. El argumento es llamado, en ocasiones, *el argumento a partir de casos marginales* (Dombrowski, 1997). Lo que perturba en un nivel fundamental a los mencionados defensores es la idea de que los seres humanos con discapacidades cognitivas constituyan casos «marginales» de humanidad. Cabe reconocer que algunos individualistas morales tradicionales han tratado de evitar ofender redescribiéndose como partidarios de un *argumento a partir del traslape de especies* (Horta, 2014). Sin embargo, este cambio terminológico no anula la sugerencia de que los seres humanos con discapacidades cognitivas «radicales» tienen un estatus moral inferior en virtud de sus discapacidades y de que son, en ese sentido, moralmente «marginales». Más aún, a los ojos de muchos defensores de aquellos con discapacidad cognitiva, los individualistas morales tradicionales agravan el daño de esta sugerencia al fundarla en comparaciones entre seres humanos con discapacidad cognitiva y animales.

No es el caso que los defensores de los seres humanos cognitivamente discapacitados estén al unísono en desacuerdo con los individualistas morales tradicionales que sostienen que los animales tienen una posición moral y deberían ser tratados mejor. Por el contrario, algunos de ellos insisten en que los animales merecen respeto y atención (Carlson, 2010, p. 146; Crary, 2016, pp. 150-160; Kittay, 2009*a*, p. 132, 2005*a*, p. 125; Taylor, 2017). Su punto es que, al fundar la marginación moral de seres humanos cognitivamente discapacitados en comparaciones con animales, los individualistas morales tradicionales muestran una falta de sensibilidad frente a la larga y horrenda historia del uso de tales comparaciones en la retórica que motivaba el trato abusivo y el asesinato de personas con discapacidades cognitivas (Kittay, 2009*b*, p. 613; Carlson, 2010, pp. 132-136; Gallagher, 1989; Wolfensberger, 1972, pp. 17-19). Algunos defensores de las personas con discapacidades cognitivas argumentan, a la luz de esta historia, que es adecuado rechazar por principio toda alusión, dentro de las discusiones en torno a la discapacidad cognitiva, a comparaciones entre humanos y animales (por ejemplo, Drake, 2010; Price, 2011, p. 133). Este antagonismo ha sido provocado, hasta cierto punto, por los individualistas morales tradicionales. En la medida en que al comparar a las personas cognitivamente discapacitadas con animales indican que sospechan que dichas personas son con frecuencia tratadas demasiado bien, van más allá de la mera falta de sensibilidad y demuestran una voluntad de negar los anales de abandono y violencia experimentados por las personas con discapacidades cognitivas (Bérubé y Ruth, 2015, p. 46; Kittay, 2000, pp. 66-68; Taylor, 2017).

Estas críticas son sustanciales y algunos individualistas morales tradicionales toman nota de ellas e intentan abordarlas. Aquellos que lo hacen responden usualmente insistiendo en que han seguido pasos argumentativos racionalmente inobjetables hasta llegar a conclusiones que entran en conflicto con la creencia moral establecida. Sostienen que ellos no merecen ser censurados por posiciones que nos pueden parecer indignantes y que, en todo caso, deberían ser alabados por su voluntad de respaldar inquebrantablemente los resultados de lo que ellos consideran razonamientos sensatos. Consideran que defender conclusiones morales radi-

cales requiere de temple y que ellos merecen reconocimiento por haber tenido el coraje de cuestionar abiertamente las creencias establecidas (Kuhse y Singer, 1986; McMahan, 2002; Singer, 2013).

El argumento básico que estos individualistas morales tradicionales defienden —el llamado «argumento a partir del traslape de especies»— incluye entre sus premisas que el mero hecho de la pertenencia al grupo «ser humano» es moralmente insignificante. Los pensadores que emplean versiones de este argumento —y que, por ende, rechazan la tendencia a tratar a los seres humanos como moralmente importantes en sí mismos— en ocasiones atacan esta tendencia acusándola de *especismo* (Ryder, 1989, pp. 5-12). El especismo normalmente se entiende, en general, como un prejuicio injustificado a favor de la propia especie. Lo que estos pensadores sostienen es que invariablemente expresamos dicho prejuicio si sugerimos que el mero hecho de ser humanos importa moralmente. Esta interpretación de lo que supone el especismo no es compartida por todos los partidarios de las aproximaciones tradicionales a la discapacidad cognitiva y la ética. Existen partidarios de dichas aproximaciones —en particular algunos que favorecen posiciones éticas kantianas— que argumentan que el mero hecho de ser un ser humano importa. Sin embargo, estos pensadores se ven limitados por las mismas restricciones metodológicas respetadas por los individualistas morales tradicionales.

Estas restricciones representan un elemento común sustancial. Las aproximaciones tradicionales están unidas entre sí por la presuposición de que el tipo de comprensión mundana de la existencia humana relevante para la ética necesita ser alcanzado por medio de los recursos propios de disciplinas externas a la ética y que, además, el uso de capacidades morales para contribuir esencialmente a dicha comprensión es innecesario. Vale la pena subrayar la restricción de los métodos de la ética, pues, si bien ampliamente aceptada en la filosofía moral contemporánea, tiene detractores firmes. Es posible identificar un grupo de aproximaciones a la discapacidad cognitiva y a la ética que rechaza la mencionada restricción, sugiriendo, más bien, que, para alcanzar en la ética una comprensión empírica adecuada de muchas cosas mundanas, tales como los seres humanos con o sin discapacidades cognitivas, necesitamos de recursos morales semejantes a aquellos que nos proporciona el uso de la imaginación moral. El tema filosófico común a estas diversas empresas las pone del lado de epistemologías feministas, negras y marxistas prominentes, empeños teóricos que han sido agrupados bajo la categoría de *epistemologías alternativas* (Mills, 1998). Supongamos que nos referimos a aquellos pensadores interesados en la relevancia de estas ideas para la reflexión acerca de individuos con discapacidades cognitivas como defensores de *aproximaciones alternativas a la discapacidad cognitiva y a la ética*. Estos pensadores difieren de los defensores de otras epistemologías alternativas en tanto sostienen que los rasgos del mundo que requieren de recursos morales para ser considerados empíricamente incluyen —además de las características de la vida social humana— características de la vida humana que no se elevan al nivel de la racionalidad plena.

El surgimiento de aproximaciones alternativas a la discapacidad cognitiva y la ética tiene lugar sobre el trasfondo de una serie de hitos significativos en la lucha política por el reconocimiento de las personas con discapacidades cognitivas. La década de 1970 fue testigo de la primera legislación federal en los Estados Unidos que incluyó alusiones a los derechos civiles de personas con discapacidades (Fleischer y

Zames, 2011) y de las revelaciones más publicitadas en los Estados Unidos —en la escuela de Willowbrook— acerca de la negligencia y el abuso a los que estaban sometidas las personas con discapacidades cognitivas en una institución estatal (Kittay, 2000, pp. 65-77). Tras la década de 1970, los esfuerzos de agitación a favor de derechos y recursos para las personas cognitivamente discapacitadas agarraron viada. Entre los actores principales de este movimiento se encontraban no solo los padres y cuidadores de las personas con discapacidades (véase por ejemplo, Bérubé, 1996, 2016; Kittay, 2000, 2009*b*; Adams, 2013), sino también personas con discapacidades cognitivas abogando por sí mismas (véase, por ejemplo, Schoultz y Williams, 1984; Grandin, 1986, 1995; Debaggio, 2002; Kinsley, 2014; Kingsley y Levitz, 2004). El activismo de los miembros de estos dos grupos fue incorporado en la filosofía moral, entre otros modos, bajo la forma de un nuevo interés por las preguntas acerca de la autoridad de perspectivas no neutrales proporcionadas por su experiencia, es decir, la experiencia de personas con discapacidades cognitivas y la experiencia de sus cuidadores (Carlson, 2010, pp. 120-122, 182-184; Taylor, 2017). Ese es el contexto político en el que las aproximaciones alternativas a la discapacidad cognitiva y la ética han planteado desafíos a las aproximaciones tradicionales.

Un buen lugar para buscar una contribución «alternativa» de alto nivel es la obra de Ian Hacking y, más específicamente, una serie de artículos que Hacking ha escrito sobre el autismo (2009*a*, 2009*b*, 2010). Sin entrar a examinar su obra en detalle, podemos decir que, al discutir el autismo, el autor sugiere que solo desde las perspectivas proporcionadas por una concepción éticamente cargada de la vida humana es posible darle sentido a los aspectos psicológicos de la existencia mundana de los autistas o de otros seres humanos. También sugiere que esto es cierto independientemente del nivel o la naturaleza de las capacidades cognitivas de los seres humanos individuales que buscamos entender. Desde el punto de vista de Hacking, todos los seres humanos caben en el pensamiento moral como seres que merecen respeto y atención en tanto son los seres que son. Así, para Hacking —y a este respecto él es un representante de los defensores de aproximaciones alternativas a la discapacidad cognitiva y la ética—, no viene al caso repudiar como «especista» la idea de que el mero hecho de ser un ser humano es moralmente importante.

Junto con Hacking, existe una gran variedad de proyectos que pueden ser considerados aproximaciones alternativas a la discapacidad cognitiva y la ética (Bérubé, 1996, 2016; Carlson, 2010; Crary, 2016; Diamond, 1991; Gaita, 2000; Kittay, 2009*a*, 2009*b*; Lindemann, 2014; Mulhall, 2002). Si bien estos proyectos difieren en sus acentos, detalles y fuentes de inspiración filosófica, se asemejan entre sí en tanto sugieren que la tarea de prestar atención a las vidas mundanas de los seres humanos en la ética requiere de un tipo de ejercicio moral que supone no solo cultivar una concepción no neutral de lo que es importante en la vida humana, sino también sondear a los seres humanos de una manera articulada por dicha concepción. En relación con el caso de la hija de Kittay, Sesha, el punto sería que, para poder prestar claramente atención a sus circunstancias mundanas, debemos verla a la luz de una concepción moralmente cargada de la existencia humana —por ejemplo, el tipo de concepción que podríamos desarrollar al sumergirnos en obras que, como el artículo de Katherine Boo citado anteriormente, buscan profundizar nuestro sentido de lo que importa en la vida humana—. No es necesario plantearse aquí el problema de un supuesto remedio mila-

groso, como si *todo* intento de configurar nuestra concepción de lo que importa en la vida humana contribuyese internamente con nuestra habilidad para prestar atención empírica a los seres humanos en la ética. Cualquier intento particular puede resultar finalmente sentimental o distorsionador de algún modo. Lo que los defensores de las aproximaciones alternativas a la discapacidad cognitiva y la ética sostienen firmemente es que, más allá de este riesgo, el ejercicio de explorar diferentes concepciones de lo que importa en la vida humana es integral a todo pensamiento moral acerca de los seres humanos que aspire a ser legítimo y estar orientado hacia el mundo, independientemente de la naturaleza o nivel de los dotes cognitivos de las personas en cuestión. La idea es que debemos operar con concepciones relativamente bien desarrolladas si, por ejemplo, hemos de ser capaces de determinar si una actividad particular puede resultar en la explotación o, más bien, despertar el interés de un individuo con discapacidades cognitivas específicas; o si un cierto entorno residencial puede ser considerado, para una personal tal, como un entorno educativo o más bien una forma de reclusión.

No resulta difícil darse cuenta de que si observamos el caso de Sesha, la hija de Kittay, de una manera éticamente modificada y relevante, ella ingresará a nuestro pensamiento como alguien que merece respeto y atención simplemente por el hecho de ser humana. Nótese que el tipo de exigencias planteadas aquí en torno a la posición moral de Sesha se fundan en la atención que se le presta a ella en tanto individuo. No sería, por ello, insensato hablar aquí de un *individualismo moral alternativo*. Sin embargo, más allá de lo apropiado que resulte hablar de individualismo moral, nada impide —a diferencia de lo que sucedía con los individualistas morales tradicionales— admitir la posibilidad de que Sesha pueda haber sufrido daños que ella misma no sea capaz de registrar. Se sigue que, dentro del marco de una aproximación alternativa a la discapacidad cognitiva y la ética, no resulta problemático admitir que transportar a Sesha cubierta solo por una toalla a través de un área ubicada cerca a un espacio público en su hogar grupal podría constituir una afectación a su dignidad. Es decir, no hay problema con conceder que ella tiene dignidad simplemente por el hecho de ser un ser humano y que su humanidad en sí misma es un valor. Esta es la lección que claramente nos brinda una voluntad «alternativa» de hacer uso de recursos humanistas.

Bibliografía

ADAMS, Rachel (2013). *Raising Henry: A Memoir of Motherhood, Disability and Discovery*. New Haven: Yale University Press.

BÉRUBÉ, Michael (1996). *Life as We Know It: A Father, a Family and an Exceptional Child*. Nueva York: Vintage Books.

— (2016). *Life as Jamie Knows It: An Exceptional Child Grows Up*. Boston: Beacon Press.

— y Jennifer RUTH (2015). *The Humanities, Higher Education and Academic Freedom: Three Necessary Arguments*. Londres: Palgrave Macmillan.

BOO, Katherine (1999). «System Loses Lives and Trust». *The Washington Post*, 5 de diciembre. Recuperado de <http://www.washingtonpost.com/wp-srv/WPcap/1999-12/05/069r-120599-idx.html>.

CAMPBELL, Fiona Kumari (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness*. Londres: Palgrave Macmillan.

CARLSON, Licia (2010). *The Faces of Intellectual Disability: Philosophical Reflections*. Bloomington: Indiana University Press.
CRARY, Alice (2016). *Inside Ethics: On the Demands of Moral Thought*. Cambridge: Harvard University Press.
DEBAGGIO, Thomas (2002). *Losing My Mind: An Intimate Look at Life with Alzheimers*. Nueva York: The Free Press.
DIAMOND, Cora (1991). «The Importance of Being Human». En David Cockburn (ed.), *Human Beings* (pp. 35-62). Cambridge: Cambridge University Press.
DOMBROWSKI, Daniel (1997). *Babies and Beasts: The Argument from Marginal Cases*. Chicago: University of Illinois Press.
DRAKE, Stephen (2010). «Connecting Disability Rights and Animal Rights: A Really Bad Idea». *Not Dead Yet: The Resistance*, 11 de octubre. Recuperado de <http://notdeadyet.org/2010/10/connecting-disability-rights-and-animal.html>.
FLEISCHER, Doris Zames y Frieda ZAMES (2011). *The Disability Rights Movement: From Charity to Confrontation*. Philadelphia: Temple University Press.
GAITA, Raimond (2000). *A Common Humanity: Thinking about Love and Truth and Justice*. Segunda edición. Londres: Routledge.
GALLAGHER, Hugh Gregory (1989). *By Trust Betrayed: Patients, Physicians and the Right to Kill in the Third Reich*. Nueva York: Henry Holt & Co.
GRANDIN, Temple (1986). *Emergence: Labeled Autistic*. Novato: Arena Press.
— (1995). *Thinking in Pictures: My Life with Autism*. Nueva York: Vintage Books.
HACKING, Ian (2009*a*). «Autistic Autobiography». *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 364, 1467-1473.
— (2009*b*). «Humans, Aliens and Autism». *Daedalus*, 138(3), 44-59.
— (2010). «How We Have Been Learning to Talk about Autism: A Role for Stories». En Licia Carlson y Eva Feder Kittay (eds.), *Cognitive Disability and Its Challenge to Moral Philosophy* (pp. 261-278). Oxford: Blackwell.
HORTA, Oscar (2014). «The Scope of the Argument from Species Overlap». *Journal of Applied Philosophy*, 31(2), 142-153.
KAIN, Patrick (2009). «Kant's Defense of Human Moral Status». *Journal of the History of Philosophy*, 47(1), 59-102.
KINGSLEY, Jason y Michael LEVITZ (2004). *Count Us In: Growing Up with Down Syndrome*. Orlando: Harcourt.
— (2014). «Have You Lost Your Mind? More Bad News for Boomers». *The New Yorker*, 28 de abril, 24-31. Recuperado de <https://www.newyorker.com/magazine/2014/04/28/have-you-lost-your-mind>.
KITTAY, Eva Feder (2000). «At Home With My Daughter». En Leslie Pickering Francis y Anita Silvers (eds.), *Americans With Disabilities: Exploring Implications of the Law for Individuals and Institutions* (pp. 64-80). Londres: Routledge.
— (2005*a*). «At the Margins of Moral Personhood». *Ethics*, 116, 100-131.
— (2005*b*). «Equality, Dignity and Disability». En Mary Ann Lyons y Fionnuala Waldron (eds.), *Perspectives on Equality: The Second Seamus Heaney Lectures* (pp. 93-119). Dublín: Liffey Press.
— (2009*a*). «The Ethics of Philosophizing: Ideal Theory and the Exclusion of People with Severe Cognitive Disabilities». En Lisa Tessman (ed.), *Feminist Ethics and Social and Political Philosophy: Theorizing the Non-Ideal* (pp. 121-148). Binghamton: Springer.
— (2009*b*). «The Personal is Philosophical is Political: A Philosopher and Mother of a Cognitively Disabled Person Sends Notes from the Battlefield». *Metaphilosophy*, 30(3-4), 606-627.
KORSGAARD, Christine (1996). *The Sources of Normativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
— (2004). «Fellow Creatures: Kantian Ethics and Our Duties to Animals». En Grethe B. Peterson (ed.), *The Tanner Lectures on Human Values* (pp. 77-110). Volumen 25/26. Salt

Lake City: The University of Utah Press. Recuperado de <https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/k/korsgaard_2005.pdf>.
— (2009). *Self-Constitution: Agency, Identity and Integrity*. Oxford: Oxford University Press.
KUHSE, Helga y Peter SINGER (1986). *Should the Baby Live?* Oxford: Oxford University Press.
KUMAR, Rahul (2006). «Permissible Killing and the Irrelevance of Being Human». *The Journal of Ethics*, 12, 57-80.
LINDEMANN, Hilde (2014). *Holding and Letting Go: The Social Practice of Personal Identities*. Oxford: Oxford University Press.
MCMAHAN, Jeff (2002). *The Ethics of Killing: Problems at the Margins of Life*. Oxford: Oxford University Press.
— (2005). «Our Fellow Creatures». *The Journal of Ethics*, 9(3/4), 353-380.
— (2006). «Challenges to Human Equality». *The Journal of Ethics*, 12(1), 81-104.
— (2009). «Radical Cognitive Limitation». En Kimberly Brownlee y Adam Cureton (eds.), *Disability and Disadvantage* (pp. 240-259). Oxford: Oxford University Press.
MILLS, Charles (1998). «Alternative Epistemologies». En *Blackness Visible: Essays on Philosophy and Race* (pp. 21-39). Ithaca: Cornell University Press.
MULHALL, Stephen (2002). «Fearful Thoughts». *London Review of Books*, 24, 18.
PRICE, Margaret (2011). *Mad at School: Rhetorics of Mental Disability and Academic Life*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
RACHELS, James (1990). *Created from Animals: The Moral Implications of Darwinism*. Oxford: Oxford University Press.
REGAN, Tom (1984). *The Case for Animal Rights*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
RYDER, Richard D. (1989). *Animal Revolution: Changing Attitudes Towards Speciesism*. Oxford: Basil Blackwell.
SCANLON, Tim (1998). *What We Owe to Each Other*. Cambridge: Harvard University Press.
SCHOULTZ, Bonnie y Paul WILLIAMS (1984). *We Can Speak for Ourselves: Self-Advocacy by Mentally Handicapped People*. Bloomington: Indiana University Press.
SINGER, Peter (1993). *Practical Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
— (1994). *Rethinking Life and Death: The Collapse of Our Traditional Ethics*. Nueva York: St. Martin's Griffin.
— (2010). «Speciesism and Moral Status». En Licia Carlson y Eva Feder Kittay (eds.), *Cognitive Disability and Its Challenge to Moral Philosophy* (pp. 331-344). Oxford: Wiley-Blackwell.
— (2013). «Discussing Infanticide». *Journal of Medical Ethics*, 39(5), 260.
— (2015). *The Most Good You Can Do: How Effective Altruism is Changing Ideas about Living Ethically*. New Haven: Yale University Press.
TAYLOR, Sunaura (2017). *Beasts of Burden: Animal and Disability Liberation*. Nueva York: The New Press.
WARREN, Mary Anne (1997). *Moral Status: Obligations to Persons and Other Living Beings*. Oxford: Oxford University Press.
WASSERMAN, Daniel, Adrienne ASCH, Daniel PUTNAM y Jeffrey BLUSTEIN (2013). «Cognitive Disability and Moral Status». *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Otoño 2013), Edward N. Zalta (ed.). Recuperado de <https://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/cognitive-disability/>.
WOLFENSBERGER, Wolf (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
WOOD, Alan (1999). *Kant's Ethical Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

LA FILOSOFÍA Y LAS HUMANIDADES: AUTOCOMPRENSIÓN Y CRÍTICA DE LA SOCIEDAD

Gustavo Leyva
Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, México

Son reiteradas las expresiones de preocupación que se escuchan, una y otra vez, dentro y fuera de Latinoamérica, acerca de una pretendida crisis y un incierto futuro de las ciencias sociales y las humanidades en el mundo entero. Estas preocupaciones tienen que ver con la asignación de recursos para su cultivo en las instituciones de investigación y docencia a nivel superior, con la significación y papel que ellas tienen en las sociedades modernas y, en general, con la relevancia que podrían tener en la actualidad de cara a problemas económicos, sociales, políticos y ecológicos que azotan al mundo moderno como guerras, pobreza, violencia, exclusión, o cambio climático. Puede recordarse a este respecto que al inicio del año 2017 tuvo lugar en Buenos Aires la Primera Reunión Ministerial de Seguimiento de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Asimismo, vale la pena recordar sus diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el cuarto de ellos, que tiene por objeto «Garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Esta cita ministerial fue organizada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC / UNESCO Santiago) y en ella participaron ministros y ministras de educación y representantes de organismos multilaterales de toda la región. En la cita se discutieron los resultados de una consulta regional de jóvenes realizada previamente bajo el título «Diles qué quieres aprender», donde ellos mismos expresaron la necesidad de repensar los sistemas educativos de esta región del mundo, de reinventar los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, reflexionando sobre el amplio espectro de las diversas formas de acceder, producir y compartir conocimiento:

> Quienes respondieron la consulta, plasmaron sus ideas sobre qué es lo que quieren aprender y cómo quieren hacerlo para cumplir sus sueños, cambiar su entorno y construir un mundo mejor. Entre las principales preocupaciones de la juventud latinoamericana y caribeña están: que los conocimientos que se aprenden en la escuela, como la lectura, escritura y aritmética, se conjuguen con la comprensión del mundo y sus relaciones; que la educación articule los diferentes saberes y áreas de conocimiento, donde los diversos contenidos disciplinares como las artes, las humanidades, el lenguaje y las ciencias, dialoguen entre ellos.
>
> Asimismo, los jóvenes expresaron la importancia de un aprendizaje del ser que les permita conocer el mundo mientras se conocen a sí mismos; que necesitan aprendizajes para la acción, y adquirir capacidades para intervenir y transformar la realidad [OREALC / UNESCO Santiago, 2017].

Me parece que estas exigencias expresan en forma inequívoca que las ciencias sociales y las humanidades han ofrecido y continuarán ofreciendo una contribución imprescindible y de enorme importancia tanto para la comprensión y crítica de los problemas que aquejan a las sociedades modernas como para la reflexión sobre sus eventuales vías de resolución. Para exponer y justificar esta convicción, procederé en este trabajo en un primer momento en la forma de una breve reconstrucción histórica sobre el surgimiento de una reflexión sistemática en torno a las humanidades realizada en la segunda mitad del siglo XIX (1); para, posteriormente, en un segundo paso, señalar cómo los procesos de comprensión que caracterizan a las humanidades son también, a la vez, procesos de crítica (2). Concluiré ofreciendo una breve reflexión final sobre la importancia de las humanidades para el mundo moderno, tomando algunos ejemplos de México, el país del que provengo (3).

1

Wilhelm Dilthey introdujo el término *Geisteswissenschaften* (ciencias del espíritu) en su obra *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (*Introducción a las ciencias del espíritu*) (1883), en el marco de sus consideraciones dirigidas a una fundamentación metodológica y epistemológica de dichas ciencias, una tarea que él mismo interpretó, en analogía con Kant, como una «crítica de la razón histórica» (véase a este respecto Lessing, 1984; al igual que su edición de Dilthey, 1983).[1] Se trataba, para Dilthey, de complementar la «crítica de la razón pura» con una crítica referida a un nuevo ámbito —a saber: el de la historia— no considerado por Kant. Fue en este punto donde Dilthey se enlazó con la reflexión de Hegel, al subrayar que los procesos históricos y los órdenes sociales y culturales no podían ser analizados a partir de categorías y conceptos de corte psicológico (véase especialmente Dilthey, 1906). En efecto, de acuerdo con él, en las acciones, rituales, costumbres, interacciones, sentimientos y convicciones se entrelazaban interpretaciones y plexos de sentido socialmente compartidos. Fue precisamente aquí donde Dilthey localizó el sentido originario de la expresión «*objektiver Geist* (espíritu objetivo)», empleada por Hegel. Con ella, Dilthey buscó expresar y dar cuenta de la realidad social como un orden de sentido estructurado y compartido intersubjetivamente que se despliega en el horizonte del tiempo sin el recurso a ninguna entidad de carácter trascendente. Esta idea se desarrolló posteriormente en un texto programático, «Die Entstehung der Hermeneutik (El origen de la hermenéutica)» ([1900] 1924), en el que Dilthey expuso el modo en el que la noción misma de individuo aparece como una categoría intersubjetiva que se constituye ya no en la mirada dirigida

1. En la clasificación que ofrece de las *Geisteswissenschaften*, Dilthey toma como criterio el nivel de *concreción* o abstracción que cada una de ellas mantiene con relación a la realidad social e histórica que buscan comprender. Es así que coloca como ciencias básicas a la psicología y a la antropología, pues una y otra tienen por objeto al individuo concreto como unidad de vida psicofísica. La realidad histórico-social se considera a su vez como el sistema ordenado de estas unidades de vida y, en razón de ello, a la *psicología y a la antropología siguen las ciencias que analizan los objetos que resultan de la acción recíproca de los individuos con la naturaleza y entre sí, asumiendo así la forma de teorías de «segundo orden», a saber: el arte, la religión, el Estado, etcétera* (véase Lessing, 1984, pp. 165-174).

hacia el interior del sujeto, hacia la conciencia de los propios estados mentales, sino hacia el exterior, hacia el espacio social en que el sujeto se encuentra e interactúa con los otros. Este encuentro y esta interacción se realizan, sin embargo, no en forma inmediata, sino —y esto es lo importante— a través de articulaciones simbólicas —particularmente de signos y expresiones lingüísticos—. Ello condujo a Dilthey a entender el proceso de comprensión que caracterizaba a las humanidades como una *interpretación*:

> Denominamos al proceso en el que conocemos un interior (*ein Inneres*) a partir de signos que están dados desde el exterior en forma sensible (*Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind*): comprensión (*Verstehen*) [...] esta comprensión abarca desde la comprensión del balbuceo infantil hasta la comprensión de Hamlet o de la crítica de la razón. A partir de piedras, mármol, tonos formados musicalmente, a partir de gestos, palabra y escritura, a partir de acciones, órdenes económicos y constituciones nos habla el mismo espíritu humano y requiere de la interpretación (*Auslegung*) [Dilthey, (1900) 1924, p. 319].

De acuerdo con esto, los objetos a los que dirigen su atención las ciencias del espíritu y las humanidades pueden ser interpretados como signos y se encuentran por ello sometidos al esfuerzo de la comprensión y, de ese modo, de la interpretación. Textos y acciones, gestos y palabras, obras de arte y ciudades, productos del trabajo y piezas musicales, lo mismo que instituciones y relaciones sociales, son susceptibles de comprensión e interpretación en la medida en que se articulan simbólica, lingüísticamente. Es así que señalará Dilthey lo siguiente:

> He expuesto el significado del espíritu objetivo para la posibilidad del conocimiento de las ciencias del espíritu. Comprendo bajo él las diversas formas en las que se ha objetivado la comunidad existente entre los individuos en el mundo de los sentidos (*die mannigfachen Formen, in denen die zwischen den Individuen bestehende Gemeinsamkeit sich in der Sinnenwelt objektiviert hat*). En este espíritu objetivo el pasado es un presente duradero existente para nosotros. Su ámbito abarca desde el estilo de la vida, las formas del trato, hasta el nexo de los fines que la sociedad se ha formado, hasta las costumbres, el derecho, el Estado, la religión, el arte, la ciencia y la filosofía. Pues también la obra del genio representa una comunidad de ideas, vidas de espíritu, ideal en un tiempo y un entorno. De este mundo del espíritu objetivo recibe nuestro yo (*Selbst*) su alimento desde la primera infancia. Él es también el medio (*das Medium*) en el que se realiza la comprensión de otras personas y sus exteriorizaciones de la vida. En efecto, todo en lo que se ha objetivado el espíritu contiene en sí algo común al yo y al tú (*alles, worin sich der Geist objektiviert hat, enthält ein dem Ich und dem Du Gemeinsames in sich*). Toda plaza en la que se han plantado árboles. Todo aposento en el que las sillas están ordenadas son, desde la más tierna infancia, comprensibles (*verständlich*) para nosotros [...] El niño crece en un orden y unas costumbres de la familia que comparte con otros miembros y la disposición de la madre se asume por él en relación con él [con ese orden, GL]. Antes de que aprenda a hablar está él ya completamente sumergido en el medio de comunidades (*das Medium von Gemeinsamkeiten*). Y los gestos y ademanes, movimientos y llamados, palabras y proposiciones aprende a comprenderlos solo porque ellos expresan (*ausdrücken*) y significan (*bedeuten*) para él siempre lo mismo y con las mismas relaciones respecto a aquello a lo que él responde. Es así que se orienta el individuo en el mundo del espíritu objetivo [Dilthey, (1910) 1970, p. 208].

Así, aunque la comprensión e interpretación a las que se refiere aquí Dilthey podían dirigirse a esculturas, pinturas y obras musicales, es preciso señalar, no obstante, que el proceso de comprensión e interpretación, tal y como él lo entiende, se halla vinculado en forma indisoluble a expresiones lingüísticas, especialmente a las condensadas en el lenguaje escrito:

> Es ahí que reside la inmensa dignificación de la literatura para nuestra comprensión de la vida espiritual y de la historia, a saber: que la interioridad humana (*das menschliche Innere*) encuentra su expresión objetivamente comprensible, exhaustiva y completa solamente en el lenguaje. Es por ello que el arte de la comprensión tiene su punto medio en la interpretación (*Auslegung*) o *interpretación* (*Intrepretation*) *de las pervivencias de la existencia humana conservadas en la escritura* (*in der Schrift erhaltenen Reste menschliches Daseins*) [Dilthey, (1910) 1970, p. 319].

Es así que Wilhelm Dilthey define a la hermenéutica como el arte de hacer comprensible un plexo de sentido determinado transmitido a través de la escritura: «Llamamos hermenéutica a la doctrina del arte de la comprensión de expresiones de la vida fijadas en la escritura (*Die Kunstlehre des Verstehens schriftlich fixierter Lebensäußerungen nennen wir Hermeneutik*)» (Dilthey, [1900] 1924, p. 332). Es por ello pues que la hermenéutica se concibe como la «*doctrina del arte de la interpretación de monumentos escritos* (*Kunstlehre der Auslegung von Schriftdenkmalen*)» (p. 320).

Entendida como «doctrina de la comprensión» en el sentido anteriormente expuesto, la hermenéutica de Dilthey distinguió entre formas «elementales» y formas «superiores» de la comprensión. Las primeras se vinculaban a la comprensión enlazada con la vida práctica de los individuos —filósofos y no-filósofos, académicos y legos— que requieren una actividad continua de comprensión tanto de sí mismos como de los otros para poder coordinar su acción y, en general, su vida práctica en un mundo habitado en un espacio y un tiempo compartidos en común (véase Dilthey, [1910] 1970, pp. 255 ss.). Las formas «superiores», en cambio, remitían tanto a una comprensión de expresiones articuladas en lenguaje escrito (textos) como también a aquellas que se localizan en el marco de una distancia —sea espacial o temporal, entre culturas o entre épocas históricas— entre quien o quienes comprenden y lo comprendido y en donde puede delinearse la figura de «lo extraño». Esto último sería una cultura ajena, un texto incomprensible, una acción inexplicable, un pasado que se ha vuelto extraño; elementos que requieren un esfuerzo por penetrar en el entramado de lo que Hegel denominó «espíritu objetivo», vale decir, de la sociedad, la tradición cultural intersubjetivamente compartida y la historia.[2]

---

2. Fuera de Europa, influidas también por Kant y Hegel y en una dirección análoga a la de Dilthey, se movieron también las reflexiones desarrolladas por Josiah Royce y, sobre todo, por Charles Sanders Peirce en los Estados Unidos (véase Fitzgerald, 1966). En ellos, el proceso de la comprensión aparece enmarcado en un proceso infinito en el interior de una «comunidad de interpretación (*community of interpretation*)». La interpretación aparece de este modo —es así en el caso de Royce— como un tercer elemento, el conocimiento al lado de la «perception» y de la «conception» en el que se expresa en forma clara cómo los seres humanos perciben experiencias y desarrollan conceptos no solo en una relación aislada e individual con el mundo objetivo que tienen frente a sí, sino que la percepción y la conceptualización del mundo circundante pueden

Es importante destacar, además, como ya lo recuerda Lessing con razón, que las *Geisteswissenschaften* poseen para Dilthey una *función práctica*. En efecto, ellas se encuentran definidas por un trazo fundamental, a saber: los sujetos que comprenden la sociedad y la historia se encuentran en una relación recíproca con estas, pues son teóricos y a la vez actores en ellas y pueden reactuar sobre ellas a través precisamente de sus planes y proyectos, de sus elecciones y decisiones, de su acción e interacción, reconfigurando y redefiniendo de esa manera los parámetros que regulan a la propia sociedad, sus diseños institucionales, sus principios y reglas (Lessing remite en este punto a los trabajos reunidos en el volumen XVIII de los *Gesammelte Schriften* que llevan por título: *Die Wissenschaft vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte: Vorarbeiten zur Einleitung in die Geisteswissenschaften* (1865-1880); véase Lessing, 1984, pp. 162 ss.).

2

De acuerdo con este proceso de comprensión de la sociedad y la cultura que caracteriza a las humanidades, los textos, las acciones (individuales o colectivas) y los acontecimientos históricos adquieren su sentido en el marco de los textos, acciones, acontecimientos e interpretaciones que les siguen. Se trata de significados acumulados que surgen de modo incesante a partir de nuevas interpretaciones retrospectivas de textos, acciones y acontecimientos (véase Habermas, 1970, p. 286). Es claro que esto significa admitir de entrada la inagotabilidad del horizonte de sentido y de la posibilidad de nuevas interpretaciones, pues el curso mismo de los acontecimientos presentes y futuros habrá de ofrecer nuevos aspectos del significado del objeto interpretado. No obstante, acaso más importante sea subrayar que —y es sobre este punto que no ha cesado de insistir un filósofo como Jürgen Habermas— los procesos de comprensión e interpretación no pueden dejar intacta a la propia historia y a la tradición a la que se refieren y en la que se insertan. Es preciso destacar en este sentido los momentos en que la apropiación interpretativa de la tradición se fractura y se paraliza o bien destruye el nexo de la tradición y la forma en que una sociedad se ha comprendido a sí misma, cuestionando y eventualmente fracturando las orientaciones para la acción en el presente, los nexos comunicativos, simbólicos y culturales en los que se articula la interacción y la formación de la propia identidad de los sujetos y de las sociedades enteras. Ello tiene lugar, por ejemplo, en el encuentro con culturas o tradiciones extrañas que cuestionan radicalmente la nuestra, en experiencias de crisis —sean estas individuales o sociales (por ejemplo, dictaduras, insurrecciones, revoluciones o guerras y, en general, experiencias traumáticas)—. ¿Cómo se puede restablecer en este caso el nexo de la tradición, restituir la comprensión y los plexos intersubjetivos de lenguaje y acción y reestabilizar la identidad?

---

tener lugar solamente en el marco de una relación intersubjetiva y mediada sígnicamente con otros seres humanos. Así, para Royce y Peirce, no es solo que únicamente en virtud de este proceso de interpretación en el interior de una comunidad lingüística tiene lugar la experiencia del mundo, sino que solo dentro de él puede asegurarse la continuidad y reproducción de la acción de los seres humanos dentro de ese mundo a lo largo del tiempo (véase Royce, [1913] 1968).

Habermas se ha referido por ello al modo en que el cuestionamiento crítico y la ruptura en los plexos de tradición, en los entramados de acción, en las historias de vida, en los entramados comunicativos, expresan un límite (*Grenze*) de la comprensión e interpretación hermenéuticas del sentido, las cuales requieren de un esclarecimiento de las condiciones de surgimiento de problemas, crisis y patologías en los plexos de interacción y en las formas de autocomprensión y estructuración de la identidad que definen a una sociedad, haciendo así necesario enlazar a la comprensión e interpretación con la *crítica* (véase Habermas, 1970, pp. 342-343). En virtud de esa crítica, la tradición, los principios y las normas —orientadores de la acción y rectores de las instituciones en una sociedad— pasan a ser comprendidos como un entramado atravesado por relaciones de poder y violencia en el marco de una «disputa por la tradición» que somete a esta y a una sociedad, una cultura o incluso una época entera a diversas interpretaciones en el horizonte de luchas y conflictos sociales, políticos y culturales de diverso orden. Como Habermas lo recuerda, estos problemas fueron ya advertidos por Walter Benjamin, para quien en cada época debía intentarse, siempre de nuevo, rescatar a la tradición, a la sociedad, a la cultura, a la época y a la propia historia en su conjunto del conformismo que a cada momento las acechan. Es en este sentido que puede entenderse también la insistencia de Theodor W. Adorno, después de la catástrofe del nacionalsocialismo, en una «crítica salvadora (*rettende Kritik*)» que hiciera justicia al carácter heterogéneo, siempre en discusión y atravesado por intereses en conflicto y relaciones de poder, de la propia tradición, de la sociedad, de la época y de la historia en su conjunto. Ello hacía preciso avanzar en una comprensión más compleja y diferenciada de la noción de sociedad y de la historia —y, con ella, de las ciencias del espíritu que reflexionan sobre ellas— para considerarlas como un espacio de tensión y lucha, de ruptura y continuidad, de poder y de consenso, como un plexo de asunción irreflexiva y, a la vez, de distanciamiento crítico, subrayando cómo la comprensión y el diálogo se orientan por un sentido o, quizá mejor, una dirección de sentido en el que se relacionan, se anudan y se separan una y otra vez, en formas siempre nuevas e inéditas, el acuerdo y la crítica, la conservación y la transformación de la sociedad y, con ella, la identidad y la diferencia que constituyen a los propios actores e intérpretes que se afanan por comprenderla y por comprenderse a la vez a sí mismos para poder actuar en el mundo.

3

Es en esta labor de comprensión e interpretación y, al mismo tiempo, de crítica que las ciencias del espíritu y las humanidades han desempeñado un papel central en la reproducción social, simbólica y cultural de las sociedades contemporáneas. En efecto, es a ellas a las que les corresponde comprender, interpretar y criticar acciones, instituciones, formas de vida e, incluso, a una sociedad o a una época en su conjunto. Ellas han tenido así una función crítica con respecto a las relaciones, estructuras e instituciones sociales, a los saberes, a las prácticas y formas de vida que caracterizan a una determinada sociedad, al igual que con relación a los modos en que dicha sociedad se interpreta a sí misma. Es en este doble aspecto —esto es, por un lado, comprensión y, al mismo tiempo, por otro lado, crítica— que a las ciencias del espíritu y a las humanidades en general —comprendiendo dentro de

ellas a la propia filosofía— les corresponde un papel central en las sociedades modernas. Sin la comprensión y autocomprensión y sin el ejercicio de la crítica, estas sociedades no podrían interpretarse, autocriticarse ni reformarse y mejorarse a sí mismas para, de ese modo, hacer posible la autonomía de los ciudadanos que las integran y la democracia en las instituciones políticas que las caracterizan.

Puede pensarse a este respecto, para referirnos ahora en forma más específica al caso de México, en el papel que han tenido las ciencias del espíritu y las humanidades en la comprensión, interpretación y crítica a propósito de acontecimientos y procesos que han tenido lugar en este país en los últimos veinte años: sea el movimiento neozapatista en Chiapas, sea la hasta ahora fallida transición democrática, sea la lacerante pobreza y exclusión en la que se encuentra el 40 % de la población mexicana, sean los preocupantes procesos de descomposición social y política que se advierten en varias zonas del país azotadas por la violencia y por la incapacidad del Estado de ofrecer una respuesta a mediano y largo plazo a la misma, sean los recientes debates sobre la memoria con relación a las víctimas de la violencia, las humanidades —sea desde las ciencias sociales o bien desde el arte— han ofrecido, ofrecen y continuarán ofreciendo en el futuro una aportación imprescindible para la comprensión, interpretación y (auto)crítica del México moderno. Sea en las reflexiones sobre la democracia y el multiculturalismo realizadas desde la filosofía por Carlos Pereyra y Luis Villoro; sea en el tratamiento de las relaciones de consumo cultural, poder y resistencia presentes en los sugerentes análisis culturales realizados por Néstor García Canclini y Bolívar Echeverría; sea en la aproximación a la marginación y exclusión que se encuentran en las crónicas, ensayos y narraciones de Carlos Monsiváis y Elena Poniatowska; sea en el tratamiento literario de la violencia en la obra de Elmer Mendoza y Cristina Rivera Garza, al igual que en debates como los planteados por el poeta Javier Sicilia sobre el modo adecuado de conmemorar a las víctimas de la violencia; en todos estos casos, la filosofía, la historia y la antropología se enlazan en forma ejemplar con la literatura, la arquitectura y la escultura para ofrecer, desde las humanidades, una aportación insustituible a la comprensión y crítica de los problemas a los que se enfrenta México en el presente siglo —casos y debates análogos los hay, estoy seguro, en todos los países latinoamericanos—, delineando, al mismo tiempo eventuales alternativas para hacer frente a los conflictos que caracterizan al presente de nuestras sociedades.

Las ciencias sociales y las humanidades tienen, en este sentido, un papel insoslayable en la detección, comprensión y crítica de los problemas que aquejan a una sociedad; en la sensibilización sobre los mismos por parte tanto de los ciudadanos como de los actores sociales y políticos; en los procesos de educación e información de los ciudadanos en el espacio público, sin los cuales ninguna democracia puede existir ni mantenerse; en los esfuerzos por ofrecer un diagnóstico —y, eventualmente, una orientación para la acción— sobre la situación en que se encuentran una sociedad, una cultura o incluso una época entera, interrogándose a la vez por el modo en que se ha llegado a ella, aún más si esa sociedad o esa época se encuentran caracterizadas por procesos de descomposición social como los que, por desgracia, se advierten en diversas partes de México y de América Latina. Las ciencias sociales y las humanidades tienen, en fin —diré para concluir con la mirada dirigida hacia una disciplina en particular, a saber: la de la historia— un papel insustituible en la reflexión en torno al pasado de una sociedad y a la transformación de este en histo-

ria para abrir así en el presente una oportunidad de futuro para la acción humana, suministrando a la acción en el presente experiencias del pasado y expectativas de futuro que permitan formar y reformar —en un proceso de interrogación y crítica— tanto a la identidad personal como a la colectiva (véase Rüsen, 2003). En razón de todo lo anteriormente expuesto, ha de ser claro entonces que sin la participación de las ciencias sociales y las humanidades no podrá encontrarse una solución adecuada ni duradera a los problemas por los que atraviesan nuestras sociedades hoy en día, problemas que no pueden comprenderse —menos aún solucionarse— recurriendo a medidas técnicas o, peor aún, a alternativas policíaco-militares. Es justamente frente a estas alternativas que las ciencias sociales y las humanidades habrán de seguir teniendo la palabra.

Bibliografía

DILTHEY, Wilhelm (1883). *Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte. Erster Band*. Leipzig: Duncker & Humblot. Aparece en *Gesammelte Schriften I*.

— ([1900] 1924). «Die Entstehung der Hermeneutik». En *Gesammelte Schriften V: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlung zur Grundlegung der Geisteswissenschaften* (pp. 317-331).

— ([1906] 1921). *Gesammelte Schriften IV: Die Jugendgeschichte Hegels und andere Abhandlungen zur Geschichte des deutschen Idealismus*.

— ([1910] 1970). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Fráncfort d.M. Aparece en *Gesammelte Schriften VII*.

— (1913 ss.). *Gesammelte Schriften*. Edición de los discípulos de Dilthey (vols. I-XXVI), de Martin Redeker (vols. XIII-XIV), edición de Karlfried Gründer (vols. XV-XVII), de Karlfried Gründer y Frithjof Rodi (vols. XVIII-XXVI). Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.

— (1983). *Texte zur Kritik der historischen Vernunft*. Edición e introducción de Hans-Ulrich Lessing. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.

FITZGERALD, John J. (1966). *Peirce's Theory of Signs as Foundation for Pragmatism*. La Haya: Mouton.

HABERMAS, Jürgen (1970). «Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik». En *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (pp. 331-366). Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

LESSING, Hans-Ulrich (1984). *Die Idee einer Kritik der historischen Vernunft: Wilhelm Diltheys erkenntnistheoretisch-logisch-methodologische Grundlegung der Geisteswissenschaften*. Friburgo-Múnich: Alber.

LEYVA, Gustavo (2012). «La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y teoría social hoy». En Enrique de la Garza y Gustavo Leyva (eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 134-198). Ciudad de México: FCE/UAM.

OREALC / UNESCO Santiago (2017). «Pesquisa de la UNESCO: Juventud de América Latina y el Caribe demanda educación multidimensional para adaptarse a un futuro cambiante». Nota de prensa del 23 de enero de 2017. Recuperada de <http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_consultation_youth_from_latin_america_and_the_caribb/>.

ROYCE, Josiah ([1913] 1968). *The Problem of Christianity: Lectures Delivered at the Lowell institute in Boston, And at Manchester College, Oxford, by Josiah Royce*. Nueva York: Macmillan.

RÜSEN, Jörn (2003). «¿Puede mejorar el ayer? Sobre la transformación del pasado en historia». En Gustavo Leyva (ed.), *Política, identidad y narración* (pp. 477-501). Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa - Conacyt - UAM.

HUMANIDADES, CRÍTICA E IDEOLOGÍA

Miriam M.S. Madureira
UAM-Cuajimalpa, México

A casi ochenta años del inicio de la Segunda Guerra Mundial, y cuando se pensaba que el Estado democrático de Derecho y sus implicaciones universalistas se habían establecido por lo menos como referencia en la mayor parte del mundo, la humanidad se ve otra vez frente al crecimiento de la intolerancia y del oscurantismo. Movimientos xenófobos y racistas y partidos de extrema derecha han vuelto a surgir y a crecer en diferentes partes del mundo, y en algunos casos incluso se han establecido en la jefatura de gobiernos. La elección de Donald Trump en Estados Unidos, el *brexit* y el gobierno de Theresa May en el Reino Unido, las votaciones del Front National francés, el hecho de que la Alternative für Deutschland (AfD) ahora ocupe el tercer lugar en el parlamento alemán, manifestaciones multitudinarias de extrema derecha en Polonia, la subida al poder de gobiernos conservadores después de un periodo de gobiernos de izquierda en América Latina e, incluso, la posible candidatura de un exmilitar de extrema derecha en Brasil para las elecciones de 2018 ya no se pueden ver como hechos aislados, como tampoco lo es el creciente rechazo a migrantes y refugiados en distintas partes del mundo. Llamar a estos movimientos y manifestaciones simplemente «populismos de derecha» me parece un eufemismo peligroso; lo que resurge es nada más y nada menos que el fascismo —me refiero aquí a desarrollos políticos recientes ocurridos en diversos países, de conocimiento general—.

Es evidente que esos desarrollos tienen causas sociales, políticas y económicas que no son idénticas: no lo son las causas de cada uno de estos desarrollos con respecto a las causas de los otros; ni tampoco las causas de estos desarrollos y aquellas del fascismo «original» de los años treinta (que, de hecho, también comportaba variaciones). Por ello, difícilmente se los podría reducir a un denominador común. Sin embargo, la similitud entre ellos es suficientemente grande para permitir una reflexión conjunta, sobre todo teniendo en cuenta la necesidad de comprenderlos para poder combatirlos. Y es justamente en ese contexto que nos podríamos preguntar —en un momento en el que su función social y su «utilidad» frecuentemente se ponen en duda— si las humanidades (y su enseñanza) no podrían tener un papel relevante en la prevención, contención y limitación de los daños causados por la diseminación de esos movimientos de extrema derecha y sus ideas.

En lo que sigue, pretendo, teniendo ese problema como telón de fondo, exponer un aspecto central —si no *el* central— de las humanidades: su relación con la crítica, entendida esta en particular como crítica de la(s) ideología(s), en un sentido que se aclarará a lo largo del texto. Las humanidades se mostrarán imprescindibles en su relación con la crítica en un triple sentido, que trataré en tres apartados: I) en el

sentido de la crítica de la ideología propiamente dicha; II) en el sentido de la crítica de «las ideologías», en plural, sentido en el que se vería más directamente su función frente al problema mencionado del crecimiento de movimientos de extrema derecha; y, finalmente, III) en el sentido de la autocrítica de la propia crítica de la(s) ideología(s). Sobre todo su carácter autorreflexivo explicitará el papel insustituible de la reflexión humanística. Y como no hay nadie mejor para inspirarnos en ese intento que la primera generación de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la que tuvo la experiencia directa del crecimiento del fascismo en Europa, haré esta exposición tomando como referencia algunas reflexiones de Max Horkheimer y Theodor W. Adorno.

I

Que la crítica es un aspecto central de las humanidades se desprende, de hecho, del carácter mismo de las disciplinas humanísticas. A menos que se entienda el carácter de interpretación de toda disciplina humanística como mera descripción, su relación con una postura crítica se muestra desde la definición de las humanidades como forma de conocimiento: en la medida en que toda interpretación implica una tomada de posición, las disciplinas humanísticas tienen, de manera más o menos explícita, siempre un carácter crítico. Y en la medida en que el objeto de esas interpretaciones son no solo las relaciones humanas, sino necesariamente también las autointerpretaciones que los seres humanos hacen de ellas, la interpretación y la crítica humanística tampoco se pueden disociar de la interpretación y la crítica de las ideas a través de las cuales se expresan esas mismas relaciones. Así, no sorprende que las humanidades puedan tener una evidente función en la crítica social y de la ideología.

Sin embargo, la noción de crítica como crítica de la ideología en sentido estricto se explicita sobre todo en una línea de reflexión humanística que se asocia con la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y sus orígenes en Marx. En su conocido ensayo de 1937, «Teoría tradicional y teoría crítica», Horkheimer contrasta dos interpretaciones de lo que sería la teoría: por un lado, la interpretación —para él *tradicional*— de la teoría como «un conjunto de proposiciones sobre un tema», proposiciones que serían correspondientes a «hechos fácticos (*tatsächliche Ereignisse*)» y estarían relacionadas entre ellas «de forma que de algunas de ellas se puedan deducir las otras» (Horkheimer, 1988*b*, p. 162); y, por otro lado, aquella que él denomina teoría *crítica*. Esta se define para Horkheimer sobre todo por la conciencia del carácter histórico no solo del objeto de investigación —los «hechos»—, sino también del sujeto que conoce, al igual que la conciencia de su interdependencia recíproca: «Los hechos que los sentidos nos presentan son socialmente preformados en un doble sentido: a través del carácter histórico del objeto percibido y a través del carácter histórico del órgano perceptor. Ambos son no solo naturales, sino formados a través de la actividad humana [...]» (Horkheimer, 1988*b*, p. 174).

De hecho, ya en la crítica de la sociedad capitalista desarrollada por Marx era central la percepción del carácter histórico de su objeto: la unidad entre *exposición y crítica* —forma como Marx define, en una carta a Lassalle, su intención en los estudios de crítica de la economía política que culminarían en *El capital* (Marx, 1978, p. 550)— permitía que saltara a la vista el verdadero carácter de las relaciones sociales capitalistas justamente al exponer el carácter histórico (y social) de sus for-

mas fundamentales, expresada en sus categorías centrales (empezando por la mercancía) —y, por lo tanto, el carácter contingente de aquello que aparecía como un hecho—. Ese su carácter histórico solo sería revelable a una perspectiva teórica dispuesta a interpretar a los «hechos» más allá de su superficie aparentemente objetiva.

Para Marx, la posibilidad de la crítica de esas relaciones y sus categorías se debía a la existencia de contradicciones entre lo que las relaciones sociales existentes parecían ser (o la forma en que aparecían), que es lo que se expresaba en sus categorías, y lo que eran en verdad. Un aspecto central de la crítica de las «categorías dominantes» de una sociedad corresponde, así, al establecimiento de la relación que existe entre, de un lado, estas como categorías y, de otro, las relaciones sociales concretas a las que ellas, como categorías, se refieren. En esa medida, la crítica inmanente de una sociedad es desde siempre crítica de la ideología dominante en esa sociedad, que se expresa precisamente en sus categorías. Y es aquí donde la crítica social se muestra como la crítica de la ideología.

Al afirmar, en «Teoría tradicional y teoría crítica», que «el reconocimiento crítico de las categorías dominantes en la vida social contiene al mismo tiempo su condena» (Horkheimer, 1988*b*, p. 182), Max Horkheimer retoma a Marx, y ello en un doble sentido. En primer lugar, Horkheimer retoma la convicción de Marx del carácter histórico y contingente, no solo de los «hechos», sino de aquellas categorías que los describen. El hecho de que existe una relación entre una época y sus ideas ya estaba claro incluso para Hegel, quien ya en su *Escrito de la diferencia* afirmaba la relación directa entre los «sistemas filosóficos de una época» y la época misma —es decir, el carácter histórico de las ideas de cada época— (Hegel, 1969). La novedad en Marx radica en el poner de relieve la existencia de contradicciones, es decir, el hecho de que no siempre las ideas de una época reflejan todo lo que una época es —con lo que la percepción de esa relación entre una época y sus ideas adquiere un carácter crítico—. La concepción de Marx de la ideología implica, empero, una ambivalencia: como falsa conciencia *necesaria*, las ideas de una época muestran tanto el carácter «falso» de cierta percepción inmediata de la realidad como conjunto de «hechos» con ciertas características, como la necesidad, y por lo tanto cierto carácter de verdad, de esa percepción —es decir, el hecho de que no se trata de mera manipulación o engaño—. Que la mercancía, por ejemplo, se presente en la sociedad capitalista como «cosa independiente» y que su valor aparezca como un «hecho» es una percepción necesaria en la formación social capitalista —ya que no se le puede presentar de otra forma— pero «falsa», en el sentido de que, por detrás de su carácter de «cosa», se encubren relaciones sociales, basadas en trabajo humano (Marx, 1975, pp. 85 ss.). Y de la misma manera ocurre con otros aspectos de esa sociedad: que el intercambio de mercancías —incluido el intercambio de la mercancía fuerza de trabajo por dinero— aparezca como relación entre dos contrapartes libres e iguales tiene cierto carácter de verdad, al mismo tiempo que esconde una no-verdad; que desde la Revolución francesa se presenten como principios rectores de la sociedad moderna capitalista la libertad, la igualdad y la fraternidad solo se puede criticar a partir de la distinción entre lo que esos ideales tienen de verdad y lo que no tienen de verdad, de forma que los ideales se pueden interpretar incluso —como lo hará la propia teoría crítica (Adorno, 1996, p. 150)— como promesas no realizadas de una época (Marx, 1975).

En la medida en que la distinción necesaria entre verdad y no-verdad solo se puede establecer a partir de la explicitación del carácter histórico, social, contin-

gente de esos ideales y de su posible realización, la crítica de la ideología depende necesariamente de un análisis de la realidad que vaya más allá de su objetificación como hecho inmutable; depende, por lo tanto, de una interpretación. Y aquí Horkheimer retoma de Marx algo más: justamente el sentido en el que la relación verdad-no-verdad se interpreta implica una toma de posición normativa. Horkheimer retoma de Marx, así, la no-neutralidad frente a esos mismos «hechos» y sus ideas —que, ahora lo sabemos, son contingentes, resultado de la acción humana y, por lo tanto, mutables—. Horkheimer deja claro en su ensayo que la condena de ciertas relaciones significa tomar partido explícitamente contra todo lo que en aquellas relaciones se revelara, de manera inmanente al objeto investigado, como contrario al «interés» en lo que Horkheimer llamaba en ese ensayo «estado racional (*der vernünftige Zustand*)» (Horkheimer, 1988*b*, p. 190) —es decir, en los términos de la teoría crítica, la emancipación humana—.

Se trata, entonces, de explicitar el sentido en el que se hace la interpretación de los «hechos»: de explicitar esa interpretación *como una interpretación*, como efectuada desde un punto de vista, y de asumirla conscientemente. Y ello no significa nada más que tener la conciencia de que, si también el sujeto que conoce tiene un carácter histórico y contingente, también la teoría de la que parte lo tendrá: al no tener conciencia ni del carácter contingente de los «hechos», ni de sí misma, la versión tradicional de la teoría sería (y ello lo dice Horkheimer explícitamente) ella misma ideología, ya que también la ausencia de una toma de posición frente a los «hechos» significa necesariamente una toma de posición —una toma de posición afirmativa—. Por otro lado, al definir la teoría crítica a través de la conciencia de su carácter tanto histórico como interpretativo, basada en una posición frente a los «hechos», parecería ser que Horkheimer la define a partir de aquello que caracteriza (o debería caracterizar) a toda reflexión humanística.

Y, efectivamente, era precisamente en contra de una versión tradicional de la teoría que Horkheimer resaltaba el papel de las humanidades en la investigación de los «hechos» sociales. Ya antes de su ensayo, en su discurso de tomada de posesión como director del Instituto de Investigaciones Sociales de Fráncfort, en el año 1931, Horkheimer proponía para su investigación un trabajo interdisciplinario, que debería realizarse en un contexto en el que se reunieran «filósofos, sociólogos, economistas, historiadores, psicólogos» (Horkheimer, 1988*a*, p. 29), entre otros; esa idea fue, de hecho, la que Horkheimer intentó realizar en el Instituto que dirigiría a partir de entonces. Un esfuerzo semejante de investigación interdisciplinaria, basado en aquellas formas de conocimiento para las que la conciencia de ser una interpretación desde cierta posición frente a los «hechos» es ya parte de su propia definición, sigue siendo, me parece, necesario —y no solo frente a la ascensión de la extrema-derecha—. No sorprende que siempre que prevalece la concepción de teoría que Horkheimer definía como tradicional se tienda a desvalorizar a las humanidades.

II

Sin embargo, si queremos analizar la posible función de las humanidades para una crítica de los movimientos y del ideario de extrema derecha que ahora resurge, tal vez la noción de crítica de la ideología en el sentido expuesto arriba no sea

suficiente. Aquí nos pueden ser útiles algunos artículos sociológicos de Adorno y Horkheimer, en los que, poco después de la derrota del nacionalsocialismo propiamente dicho, los autores reflexionan acerca del resurgimiento de la ideología fascista tanto en Europa como en los Estados Unidos.

En un ensayo del 1954, «Beitrag zur Ideologienlehre» (Adorno, 1990*b*), Adorno deja claro el carácter —él mismo histórico, moderno— de la noción de ideología y de su posible crítica. Según él, no es posible aplicar la noción de crítica de la ideología a «puras relaciones inmediatas de poder», como sería el caso de las relaciones feudales o absolutistas, o a conjuntos de ideas que prescindieran de una justificación racional (p. 465): la crítica de la ideología «como confrontación de la ideología con su propia verdad solo es posible en la medida en que aquella contiene un elemento racional, desde el cual la crítica se puede elaborar» (p. 465). Esto excluye, según Adorno, la posibilidad de que la crítica de la «así llamada ideología del nacionalsocialismo» (p. 465) se haga como crítica de la ideología en el sentido «clásico»; y ello no solo por la «falta de nivel» (p. 465) de su discurso, sino porque la noción de ideología como falsa conciencia necesaria ya no la describe: «En ese ideario (*Gedankengut*) no se refleja ya el espíritu objetivo, sino que él es pensado como manipulador, puro medio de dominación [...]» (p. 465).

Ese carácter manipulador de esas «ideologías» (entendidas ahora en el sentido más amplio de conjuntos de ideas) aparece claramente en aquellos artículos en los que Adorno reflexiona sobre la personalidad autoritaria y el carácter de la propaganda fascista. En otro ensayo, ahora de 1946, «Anti-Semitism and Fascist Propaganda», publicado en inglés en los *Gesammelte Schriften* (Adorno, 1990*a*), Adorno, refiriéndose a su investigación sobre antisemitismo y movimientos fascistas en los Estados Unidos, resumía las características centrales de ese tipo de «ideología» en algunos puntos: el uso de mecanismos inconscientes, en lugar de la argumentación; el carácter retórico, de asociación de ideas, que, según Adorno, no pasaría del uso repetido de «30 fórmulas» distintas (p. 404); el carácter ritual de las apariciones públicas, con las que se revela una «identidad simbólica» (p. 403) que el líder verbaliza; la relación personal entre este y sus seguidores, basada en la gratificación y el placer obtenido del hecho de que el líder «diga lo que los últimos querrían decir, pero o bien no pueden, o no se atreven a decir» (p. 402); la distinción estereotipada de amigos y enemigos, y la construcción de una imagen del enemigo (judíos, comunistas) basada en insinuaciones oscuras; y, otra vez en un nivel inconsciente, la «sustitución de la gratificación sexual por el deseo del asesinato ritual y el sacrificio» (p. 405).

No hay dudas de que estas características son las mismas que están presentes en movimientos de extrema derecha que hoy resurgen: no es difícil reconocer en los movimientos y partidos llamados hoy «populistas de derecha» el carácter retórico de fórmulas repetidas («Make America great again», «Deutschland den Deutschen»);[1] la identificación simbólica con el líder, que dice lo que sus seguidores no se atreven; la construcción del enemigo (los inmigrantes, los refugiados, la «ideología de género»); el uso de mecanismos inconscientes en lugar de la argumentación; o incluso

1. «Hacer América grande de nuevo» y «Alemania para los alemanes», consignas, como se sabe, respectivamente, de Donald Trump, en Estados Unidos, en las elecciones de 2016, y del partido Alternative für Deutschland, en las elecciones de 2017 en Alemania.

(en ataques a migrantes, por ejemplo) resquicios de una forma de violencia que remite al sacrificio ritual.

¿Cómo realizar, entonces, la crítica de esas «ideologías»? En «Beitrag zur Ideologienlehre», Adorno sugiere dejar de lado el análisis de su contenido y sustituir la crítica de la ideología, por un lado, por un análisis de algo a lo que denomina *cui bono* (Adorno, 1990*b*, p. 466), es decir, del a quién estas favorecerían; y, por otro, de las «disposiciones», entendidas en un sentido psicológico, de los individuos sobre las cuales las ideologías especularían —es decir, de «por qué y de qué manera la sociedad moderna produce seres humanos que responden a aquellos estímulos» (p. 466)—. En ese sentido, Adorno relaciona, en «Anti-Semitism and Fascist Propaganda», la pérdida de autocontrol del individuo en el ritual fascista a un «debilitamiento del individuo autocontenido» (Adorno, 1990*a*, p. 404). Asimismo, en otros ensayos de la época, como «Vorurteil und Charakter», escrito con Horkheimer (Adorno y Horkheimer, 1975), se describe «la personalidad autoritaria» por oposición al ser humano «internamente libre» (p. 369) a partir de ciertas disposiciones psicológicas: la personalidad autoritaria estaría marcada por cierta rigidez e incapacidad de percibir diferenciaciones, además de la vinculación con la autoridad (*Autoritätsgebundenheit*) y por un «comportamiento convencional y acrítico», basado en la «insistencia irracional en valores convencionales» —como, según los autores, «el comportamiento externamente correcto, el éxito, el esfuerzo, la habilidad, la limpieza física, la salud» (Adorno y Horkheimer, pp. 367-368)—. Esas características harían que las personas asociadas con ese tipo de personalidad resulten fácilmente susceptibles al discurso al que, en este contexto, llaman «totalitario», caracterizado por la misma rigidez y por el «pensamiento basado en clichés y en la repetición continua» de expresiones (p. 363). Si la cuestión fuera la existencia de determinado tipo de carácter, la crítica de esas «ideologías» debería empezar, así, por la interpretación psicoanalítica de sus raíces inconscientes —lo que ya por sí solo concedería a las humanidades un papel—.

Sin embargo, es evidente que el papel de las humanidades en la crítica a estas «ideologías» no se limitaría a ello. Pero ¿qué alcance podrían tener?

En discusiones actuales en los medios de comunicación son comunes las afirmaciones de que quien conoce la historia tiende a no repetirla, o declaraciones según las cuales la capacidad de distinguir entre una argumentación sólida y un discurso basado en prejuicios e irracionalidades podría prevenir el crecimiento de movimientos basados en estos últimos elementos. Hay incluso quienes dicen que ciertos movimientos sociales y políticos se deberían rechazar por cuestiones de mal gusto, es decir, desde el punto de vista estético —pienso aquí en comentarios presentes de manera frecuente en los medios de comunicación—. Tal vez se pudiera pensar que el papel de las humanidades en la crítica a las ideologías estaría en que una persona con formación humanística sería menos propensa a aceptar como normal el discurso de extrema derecha.

De hecho, parece haber en el mismo Adorno un respaldo para ese tipo de conclusión. En «Anti-Semitism and Fascist Propaganda», Adorno menciona que, en general, a las personas «educadas (*educated*)» les resultaba difícil entender el efecto de los discursos de Hitler, porque estos sonaban muy insinceros, inauténticos o mentirosos (Adorno, 1990*a*, pp. 402-403). Y, otra vez en «Vorurteil und Charakter», los autores llegan a sugerir que sería posible «vacunar» (Adorno y Horkheimer, 1975, p. 364) a las masas contra el fascismo, haciéndolas conocer los trucos retóri-

cos de los discursos fascistas: «Quien se dé cuenta de las consecuencias pretendidas [por el discurso fascista] no caerá ingenuamente en ellas, sino que tendrá vergüenza de mostrarse tan tonto como los demagogos piensan que es» (p. 364). Adorno sugiere, además, medidas prácticas más directas, como la confección de «folletos» informativos, el uso de la radio y el cine, y la preparación de «resultados de investigaciones científicas para el uso en escuelas» como formas de prevenir «el peligro de la locura popular de masas (*völkische Massenwahn*)». Ello estaría, según Adorno y Horkheimer, en el mismo plan de prevención de «plagas y epidemias» (p. 364).

Ahora bien, es evidente que esa prevención estaría asociada al tipo de conocimiento crítico provisto por las humanidades. En la medida en que Adorno no ve la posibilidad de la crítica de la ideología propiamente dicha en estos casos, es de suponerse que la crítica se realizaría a través de la revelación, por ejemplo, de lo que Adorno denomina *cui bono*, es decir, de los intereses ocultos en la retórica fascista, a través de algo así como una investigación interdisciplinaria en la que las humanidades tendrían un papel clave, simplemente al ofrecer suficiente información sobre sus intenciones.

Sin embargo, tal vez el papel de las humanidades no se limite a ello. Al referirse, en «Anti-Semitism and Fascist Propaganda» (Adorno, 1990*a*), a los intereses ocultos en los discursos fascistas, Adorno mismo admite la existencia, a pesar de todo, de un aspecto racional en la manipulación fascista, ausente en el contenido del discurso propiamente dicho, pero presente en sus intenciones: la manipulación sería, por parte de los manipuladores, «conscientemente planeada», y el carácter irracional del discurso se podría entender no como irracionalidad «espontánea», sino como «irracionalidad aplicada». Adorno piensa aquí en el uso de cierta manipulación «psicotécnica» calculada, operada según él por la cultura de masas de hoy, «como el cine y la radio» (p. 401). De esa forma, la propaganda fascista se aproximaría a la propaganda comercial manipuladora de la cultura de masas, al apelar, como ella, a aspectos irracionales. Su crítica recaería, por ello, en la crítica de la cultura de masas misma.

III

Ahora bien, si el papel de las humanidades en la crítica de «las ideologías» se aproxima a la crítica de la cultura de masas, podría pensarse —sobre todo considerando la poca estima que Adorno tenía por la industria cultural—[2] que la crítica se haría, según el mismo Adorno, desde la «alta» cultura. También la expectativa de que «personas educadas» serían menos susceptibles de dejarse convencer por el ideario fascista llevaría a esa conclusión. ¿Sería entonces necesario promover el acceso de las masas a toda la cultura occidental acumulada a lo largo de los siglos en las enciclopedias? ¿Ofrecerles conciertos de música erudita, enseñarles griego y latín? Tal vez.

Sin embargo, para el propio Adorno, no sería posiblemente ello lo que permitiría la crítica —ni de «la ideología ni de «las ideologías»—. Con todo su profundo respeto

2. Véase, por ejemplo, el apartado sobre la industria cultural de la *Dialéctica de la Ilustración* (Adorno y Horkheimer, 1987, pp. 144-196).

por la «alta» cultura, hasta el punto de que sus reflexiones sobre la cultura no dejan de tener a veces un tono elitista (véase, por ejemplo, Adorno, 1990*c*), Adorno es suficientemente dialéctico, en el mejor sentido de la palabra, como para percibir el ideal clásico de la *Bildung* como, por un lado, impotente frente a la sociedad contemporánea (Adorno, 1990*d*) y, por otro, como ya de antemano neutralizado por la cultura del mundo administrado, es decir de la cultura de masas (Adorno, 1990*c*). Pero sus reflexiones sobre la cultura en otros dos de sus ensayos sociológicos —«Theorie der Halbbildung» (Adorno, 1990*d*) y «Kultur und Verwaltung» (Adorno, 1990*c*)— abren la posibilidad de entender más de cerca una dimensión más del papel de las humanidades en la crítica: la posibilidad de su propia autocrítica en la medida en que son, ellas mismas, también potencialmente ideología.

Tanto en «Theorie der Halbbildung» como en «Kultur und Verwaltung», Adorno establece distinciones que se podrían considerar paralelas, incluso porque interpreta *Bildung* como el aspecto de la apropiación subjetiva de la cultura (Adorno, 1990*d*, p. 94). Según Adorno, la cultura tiene hoy un doble carácter: de un lado estaría la cultura como formación, o *Bildung* en el sentido clásico «burgués» de la cultura humanística (como *Geisteskultur*); y, de otro, la *cultura administrada* (como *Verwaltung*) correspondiente a la cultura de masas, forma de cultura que tiene frecuentemente la pretensión de aparecer como cultura en el sentido tradicional. A la noción correspondiente a *Bildung*, en la cultura como *cultura administrada*, Adorno la denomina *Halbbildung* (*formación a medias*). Esta última sería, además, diferente de la *Unbildung* (*no-formación*) tradicional, esto es, la que tendría «el pueblo» antes del advenimiento de la cultura de masas, pero no sería *Bildung* en la medida en que cosificaría a los contenidos de la *Bildung*, presentándolos sin su contenido de verdad (Adorno, 1990*d*, p. 103). La cultura como *cultura administrada*, o como *Halbbildung*, expresa su adaptación a la realidad, y así también el conformismo.

El punto aquí está, sin embargo, en que Adorno no presenta, como tal vez se pudiera pensar, la *Bildung* clásica como correctivo de la *Halbbildung*. La cultura como *Bildung* tradicional, al realizar según Adorno una «hipóstasis del espíritu» (Adorno, 1990*d*, p. 96), expresaría hoy su impotencia al prometer una autonomía que ya no tiene cómo realizarse, ya que, incluso cuando el ideal burgués de la *Bildung* parecía estar en su apogeo, se limitaba la posibilidad de alcanzarla a una élite de privilegiados (p. 107). La *Bildung* ha pasado a ser, como promesa de libertad subjetiva, «imposible mientras objetivamente las condiciones de la ausencia de libertad permanezcan» (p. 107).

¿Qué nos queda entonces entre la impotencia de la *Bildung* y el conformismo de la cultura de masas en la que aquella se convirtió? Para Adorno, la única postura que le queda a la cultura es la de la autorreflexión: «Ella no tiene ninguna otra posibilidad de sobrevivencia sino la autorreflexión crítica de la *Halbbildung* en la que necesariamente se convirtió» (Adorno, 1990*d*, p. 121). Y es precisamente esa autorreflexión la que permite que se mantenga una tensión entre la cultura como promesa impotente de autonomía y la cultura como adaptación —y, por lo tanto, la crítica—.

Si seguimos a Adorno aquí, la crítica operada por las humanidades sería, entonces, crítica de la(s) ideología(s) en un doble sentido, objetivo y subjetivo: como crítica de la(s) ideología(s), por la ideología. La crítica de la ideología, en el sentido «clásico» del término, por la ideología corresponde a la conciencia, apuntada en el

ensayo de Horkheimer del que partimos, de que no solo el objeto de la crítica tiene un carácter histórico y contingente, sino también el sujeto: como ya sabía Horkheimer, la crítica que se ejerce desde las humanidades sobre las discrepancias, en la sociedad, entre los «hechos» y las categorías que los describen, se incluye a ella misma entre sus propios objetos. Y la crítica a las ideologías, en el sentido de ideología a la que le faltaría un fundamento racional, se hace, de la misma forma que la crítica a los aspectos manipuladores de la cultura de masas, desde una cultura que se ha convertido ella misma, parcialmente, en *Halbbildung*, y que no está exenta de aquello que critica. Tal vez el punto estaría aquí, entonces, más que en educar —en el sentido de ofrecer a las masas manipulables acceso a una formación que las haría desconfiar del discurso fascista—, en encontrar en las ideologías, incluso en la ideología fascista y sus manipulaciones, aquello que ellas prometen, pero no cumplen —y así, tal vez, desde su negativo, un carácter *malgré soi* de verdad—. La posibilidad de la crítica de la(s) ideología(s) por parte de las humanidades residiría otra vez en la manutención de la tensión interna presente en la autorreflexión de la cultura, como ideología, sobre sí misma —una tensión que ya estaba por detrás de la conciencia de las humanidades de su carácter histórico, de interpretación desde cierta postura que debería hacerse consciente—.

Aquí podemos también recordar que Horkheimer, en su ensayo «Teoría tradicional y teoría crítica», describía la crítica también como un comportamiento humano (*ein menschliches Verhalten*): «[...] un comportamiento humano que tiene la sociedad misma como su objeto», el comportamiento crítico (1988*b*, p. 180). No sería excesivo aproximar esa definición temprana de Horkheimer a las reflexiones de Adorno sobre la cultura, ni ver en ese comportamiento crítico precisamente el ejercicio constante de autorreflexión que la crítica de la(s) ideología(s) por una cultura que también es ideología exige. La relación de las humanidades con la crítica de la(s) ideología(s) estaría, entonces, en ese comportamiento práctico, en una práctica autocrítica de reflexión, que, de hecho, es característica de las humanidades: una práctica autocrítica que, como todas las prácticas, no se enseña prioritariamente con la trasmisión de doctrinas y contenidos, sino con el ejemplo y el hábito. Y tal vez sea la expansión de esa práctica la que permita hoy detener el avance de la intolerancia.

Bibliografía

ADORNO, Theodor W. (1990*a*). «Anti-Semitism and Fascist Propaganda». En *Gesammelte Schriften 8* (pp. 397-407). Tercera edición. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

— (1990*b*). «Beitrag zur Ideologienlehre». En *Gesammelte Schriften 8* (pp. 457-477). Tercera edición. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

— (1990*c*). «Kultur und Verwaltung». En *Gesammelte Schriften 8* (pp. 122-146). Tercera edición. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

— (1990*d*). «Theorie der Halbbildung». En *Gesammelte Schriften 8* (pp. 93-121). Tercera edición. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

— (1996). *Negative Dialektik*. En *Gesammelte Schriften 6* (pp. 7-413). Quinta edición. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

— y Max HORKHEIMER (1975). «Vorurteil und Charakter». En Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften 9.2* (pp. 360-373). Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

— y Max HORKHEIMER (1987). *Dialektik der Aufklärung*. En Max Horkheimer, *Gesammelte Schriften 5* (pp. 13-290). Fráncfort d.M.: Fischer.
HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1969). «Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie». En *Werke in zwanzig Bänden 2* (pp. 9-138). Fráncfort d.M.: Suhrkamp.
HORKHEIMER, Max (1988*a*). «Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung». En *Gesammelte Schriften 3* (pp. 20-35). Fráncfort d.M.: Fischer.
— (1988*b*). *Traditionelle und kritische Theorie*. En *Gesammelte Schriften 4* (pp. 162-216). Fráncfort d.M.: Fischer.
MARX, Karl (1975). *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie*. Volumen 1. En Karl Marx y Friedrich Engels, *Marx-Engels-Werke 23*. Berlín: Dietz.
— (1978). «Marx an Ferdinand Lassalle, 22.02.1858». En Karl Marx y Friedrich Engels, *Marx-Engels-Werke 29* (pp. 549-552). Berlín: Dietz.

NO DOMINACIÓN Y TOLERANCIA: BASES Y FORMAS INSTITUCIONALES DE LA LIBERTAD ACADÉMICA*

Enzo Solari
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Propongo en estas páginas una sucinta reflexión acerca de la libertad académica y la autonomía universitaria, como se verá, bastante humboldtiana, aunque basada en la experiencia chilena y en la educación liberal defendida por el cardenal Newman, y que remata con un boceto de declaración de libertad académica.

1

La libertad académica, hoy por hoy, sufre restricciones y amenazas, sea por el pluralismo restringido que alientan algunas universidades confesionales o con otro tipo de idearios o ideologías fuertes, sea por la presión mercantil de ciertas universidades organizadas como instituciones lucrativas, sea por la asfixia evaluadora y administrativa derivada de las tesis neoliberales, de la nueva gestión pública y, en general, de las técnicas del *management* y del *marketing*. Así, resultan afectadas la libertad para enseñar, la libertad para investigar y la libertad para llevar a cabo la crítica política al interior y al exterior de la universidad.

¿Podría decirse que esto no es más que un signo de los tiempos, y uno que muestra que la universidad en las condiciones actuales tiende a volverse una empresa, o un *think tank*, una iglesia o un partido político, o una institución de educación superior sobre todo docente, técnica y profesional? *De facto*, por supuesto que se advierte esa tendencia. Pero, *de iure*, el asunto cambia de aspecto. Y es que la universidad, desde los tiempos medievales, se ha entendido normativamente como una institución liberalmente dedicada a la enseñanza y al estudio. O sea, como una organización del saber superior cuya justificación radica en transmitirlo y en investigarlo con libertad. De ahí que paradigmáticamente la universidad sea definible como una institucionalización de la docencia libre y la libre investigación.

Las amenazas y restricciones a la libertad académica, aunque múltiples, pueden entenderse directa o mediatamente relacionadas con la existencia de universidades con dueño, propietario o controlador. En efecto, cuando respecto de la universidad hay personas naturales o jurídicas que, allende la comunidad de profesores y estudiantes, actúan y deciden sobre las prácticas y reglas académicas por motivaciones preponderantemente económicas, o gerenciales, o religiosas, o políti-

* Este texto ha sido escrito en el marco del Proyecto Fondecyt Regular número 1150686: Tolerancia, razón y juicio. Crítica y metafísica en la filosofía jurídica y política de Kant.

cas, se corre el riesgo de que la autonomía universitaria sea ofuscada o aun avasallada. Y esto porque entonces el ideario o los criterios del dueño pueden querer limitar el ideario y los criterios de una institución como la universitaria, por ejemplo, pretendiendo sustraer aquellos del examen por parte de estos. Esto es precisamente algo que sucede en Chile y en otros países y que, desde el punto de vista de la libertad académica, resulta intolerable y arbitrario.

2

De ello brota la necesidad de defender renovadamente la libertad académica y sus manifestaciones hablando el lenguaje de estos tiempos y considerando desafíos como los señalados. Por ello es que, en primer lugar, habría que especificar lo que tiene la libertad académica de *no dominación*.

Como se sabe, la tradición republicana entiende que la libertad equivale a la ausencia de dominación, de sometimiento al poder arbitrario de otro (véase Pettit, 2012; Lovett, 2017). Así, libre es el *sui iuris*. Esto se puede predicar tanto de la comunidad política en general como de instituciones específicas. En el caso de la universidad es, creo, importante asociar a la libertad académica específicamente con esta acepción de la libertad como ausencia de dominio ajeno. Para hacerlo, hay que precisar legítimas interferencias que no obstan a la libertad académica, así como hay que identificar ilegítimas intervenciones que repugnan a esta. Vale decir, es necesario decir qué es lo que en una universidad cuenta como poder despótico y qué es lo que no. Por lo mismo, habría que modular universitariamente cuál es el interés general, el bien común de instituciones como las universitarias, y cuáles, en cambio, no son más que intereses particulares y por ende inadmisibles en ellas. Igualmente, se tiene que abordar el perfil universitario de lo que políticamente es el patriotismo y la virtud cívica.

En la comunidad política se diría que el mejor ejemplo de interferencia legítima en la libertad, no arbitraria ni dominadora, es la ley. Siempre que la ley pueda ser entendida, sin ingenuidad, como declaración de la voluntad soberana que, manifestada en la forma prescrita por la Constitución, manda, prohíbe o permite (como dice el artículo 1 del Código Civil chileno). Hay que preguntarse entonces qué interferencias son legítimas en tanto en cuanto no desplazan la libertad académica. Yo diría que son múltiples esas formas de interferencia. La ley misma debe ser la forma más importante de intervención universitaria. Pero también la Constitución podría entrometerse en la configuración básica del régimen de las universidades y, por supuesto, la jurisdicción y la administración inevitablemente se relacionarán con ellas. Por descontado que tanto la ley como los jueces y la administración pueden volverse despóticos en relación con la universidad. Ello ocurre si y cuando no respetan la autonomía académica, administrativa y económica de las universidades y se otorgan sobre ellas potestades exorbitantes. A la vez, si y cuando entregan a las universidades al mercado, cuando no financian debidamente su actividad docente e investigadora y las empujan a una búsqueda de autofinanciamiento, sometiendo de paso a sus académicos a regímenes laboralmente precarios. También es lo que acontece cuando no un gobierno, sino una iglesia, o un partido político, o una empresa poseen exorbitantes posibilidades de control universitario. Las reglamenta-

ciones empresariales, eclesiásticas o partisanas pueden ser funestas para una universidad, como es obvio.

Esto conduce en línea recta a la determinación de lo que en las universidades puede entenderse como interés general y como interés particular. Y es que hay prácticas y reglas que interfieren con la libertad académica en el preciso sentido de que ejercen dominio, arbitraria influencia sobre la enseñanza y la investigación. El despotismo en la universidad consiste en que el interés de las ciencias, las humanidades, las artes y algunas técnicas que allí se estudian y transmiten resulta subordinado a otros intereses. Por ejemplo, un profesor luterano, o bien masón, o bien del Opus Dei tiene perfecta cabida en una universidad y para ello no tiene que renunciar a su membresía religiosa o espiritual. Pero siempre deberá entender que los parámetros con los cuales su actividad ha de ser evaluada son académicos, son los de su propia comunidad disciplinaria: tal es el interés general al que sirve y por el cual habrá de ser juzgado. Por esto es por lo que no hay matemáticas católicas, ni historiografía metodológicamente luterana, ni derecho constitucional o civil cultivable ni reconocible como del Opus Dei. Tales son perspectivas que estrechan sin ninguna justificación el cultivo, la docencia y la discencia de una disciplina. Ya desde el medioevo, la universidad es una comunidad de estudiantes y profesores dedicados a las mejoras del saber, una comunidad para la cual el juicio acerca de lo que es meritorio (y demeritorio) en alguna disciplina y en la conducta de sus miembros ha de ser un juicio gobernado por criterios académicos. Lo que admite la existencia de comités y aun tribunales tanto académicos como éticos en las universidades, pero no la existencia de autoridades extrauniversitarias, de potestades y criterios no universitarios.

El tipo de interés que está en juego en las universidades modula el *animus* de sus participantes. Pues el interés genuinamente universitario, ese interés que por su generalidad permite las distintas especificaciones del arte, la ciencia, las humanidades y algunas profesiones, sin embargo, no tolera estrechamientos como los nacionales, los religiosos, los partisanos, los empresariales. De ahí que la universidad, en tanto que tal, es la que genera una virtud idiosincrática: la virtud universitaria, la calidad de ser universitario, incluso una suerte de patriotismo sin patria, el orgullo por pertenecer a la comunidad cuya *res publica* es el saber en el sentido más fundamental de la expresión.

3

Pero hay más. La libertad académica, en segundo lugar, tendría que apelar a la añosa tradición de la *tolerancia*. Podría decirse que el interés universitario es en cierto sentido intolerante, mas que a la vez es en otros sentidos sumamente tolerante. Es tolerante, claro, porque la actividad universitaria está intrínsecamente relacionada con el pluralismo científico, humanista, artístico y de las técnicas. Sería cosa de imaginarse lo contrario: una universidad marxista en la que no pueda enseñarse ni estudiarse a Adam Smith o Milton Friedman, o una del Opus Dei en la cual no hubiera sitio en aulas, bibliotecas y laboratorios para Nietzsche, los estudios de género y la anticoncepción de emergencia. Y así por delante.

Claro es que la tolerancia no es solo un concepto, sino al mismo tiempo alguna concepción determinadora de ese concepto. El concepto de tolerancia puede ser

magramente caracterizable como actitud proposicional con sus componentes de inicial rechazo de ciertas creencias y prácticas por malas o erróneas, lo que no obsta a la posterior aceptación de las mismas en base a ciertas razones positivas y, finalmente y en todo caso, a la refutación de aquellas creencias y prácticas que exceden (por irracionalidad normativa) ciertos límites tolerables. Las concepciones de tolerancia, que van desde las más restrictivas de mero permiso y convivencia hasta las más ensanchadas de respeto y reconocimiento mutuo, constituyen elaboraciones esencialmente controvertidas de ese concepto (véase Forst, 2003, pp. 418-437, 2017, siguiendo a Gallie, 1956).

En todos estos sentidos, la tolerancia ha de practicarse y protegerse en la actividad de las universidades. Así, me atrevería a decir que en estas casi todo ha de ser tolerado, salvo lo que aparezca como insoportablemente irrazonable. Y es que, como es obvio, hay un amplísimo campo para desacuerdos razonables en la práctica universitaria (así, los desacuerdos acerca del mejor modelo en tal o cual área de las matemáticas, la física, la biología, la química, la sociología, la economía, acerca de la licitud moral y/o jurídica del aborto, o incluso —y aunque resulte peligroso— sobre el negacionismo histórico de tragedias políticas, etcétera). Las ciencias, como las humanidades y las artes, se nutren del desacuerdo y solo descubren errores, amplían su campo, en un marco de protección de la libertad y de cultivo de la pluralidad. No es necesario siquiera ensayar una demostración; basta con ejemplificar e imaginarse qué sería de la teología medieval sin la pluralidad de sus figuras, o de la filosofía contemporánea sin el choque entre aproximaciones analíticas y fenomenológico-hermenéuticas, o de la física y la biología sin las abiertas polémicas en torno a la teoría de la relatividad y la mecánica cuántica, o respecto de los precisos alcances de la teoría evolutiva, o sin modelos cosmológicos como el estacionario (ya abandonado) y el inflacionario (hoy aceptable). El desacuerdo —la cohabitación de rechazo y, sin embargo, aceptación dentro de unos límites amplísimos, pero no totales— es la experiencia cotidiana en la actividad universitaria, en las aulas, en laboratorios y reuniones científicas, en *papers* y libros.

Todavía algo más. Y es que, pese a todo, hay y no dejará de haber cuestiones universitariamente intolerables, las que serán no tanto creencias (aunque cabría dejar un espacio intersticial para dudar de y llegar a prohibir ciertas creencias repulsivas) como, sobre todo, actitudes (prácticas, tradiciones, instituciones y autoridades), las cuales no pueden ser aceptables tanto porque son modos concretos y visibles de abolir la libre docencia e investigación, como, más ampliamente, porque son incompatibles con el trato digno, autónomo e igualitario que es exigible entre seres como nosotros. Huelga decir que el umbral entre estas cuestiones inaceptables y todo lo que por el contrario resulta tolerable es impreciso, móvil y en alguna medida dependiente del contexto, en ocasiones políticamente controvertible, y rinde su tributo a la textura abierta del lenguaje natural.

4

Respecto de cada uno de estos componentes de la libertad académica —no dominación y tolerancia—, no hay que perder de vista que se trata de ideas históricamente constituidas que pueden y tienen que ser peculiarmente moduladas para

entender mejor la autonomía universitaria y la libertad de sus miembros. Para homenajear esta perspectiva estrictamente justificatoria y no meramente fáctica es preciso un constante y afilado examen de las mejores reflexiones universitarias. Una de las cuales, por cierto, es la de John Henry Newman, cardenal católico que se refirió específicamente a la universidad, como lo he hecho aquí, tanto en relación con la *confesionalidad* como en relación con enfoques *utilitaristas* y *lucrativos*. Pues, como Humboldt, Newman es uno de esos momentos paradigmáticos de la autorreflexión universitaria, mereciendo formar parte del canon universitario moderno.

En su conferencia de 1855 dirigida a la Facultad de Ciencias de la recién creada Universidad Católica de Irlanda, «Cristianismo e investigación científica», recogida en *La idea de una universidad*, Newman expresaba cosas notables y agudamente actuales (véase Newman, 2014). Una de las dimensiones que más destacaba Newman de la universidad es su carácter abierto: la universidad, decía, admite...

> [...] —sin temor, sin prejuicio, sin componendas— a todos los que vengan, si vienen en nombre de la Verdad; promete ajustar puntos de vista, experiencias y hábitos mentales de lo más independientes y dispares, y permitir que se explayen el pensamiento y la erudición en sus formas más originales, en sus expresiones más intensas y en toda su amplitud [Newman, 2014, p. 230].

Por ello decía famosamente lo siguiente:

> Lo que representa un imperio en la historia política es lo que representa una Universidad en el campo de la filosofía y la investigación. Es, como he dicho, el alto poder protector de todo saber y ciencia, de hechos y principios, de investigación y descubrimientos, de experimentos y especulación; configura el territorio del intelecto y asegura que los límites de cada parcela se respeten escrupulosamente, y que no haya ni invasión ni claudicación en ninguna parte. Actúa como árbitro entre una verdad y otra, y, tomando en cuenta la naturaleza e importancia de cada una, asigna a todas su debido orden de precedencia. No mantiene una y exclusiva línea de pensamiento, por muy amplia y noble que sea; y tampoco sacrifica ninguna [Newman, 2014, p. 231].

Por lo mismo, Newman alertaba con extrema perspicacia del imperialismo de algunas disciplinas sobre otras, diciendo que ello obliga a «refrenar a las disciplinas ambiciosas y a las más invasivas, mantener y socorrer a aquellas que de vez en cuando sucumben bajo las que gozan de mayor popularidad o de circunstancias más favorables; y salvaguardar la paz entre todas encauzando sus diferencias y sus tensiones hacia el bien común» (Newman, 2014, p. 230). Todo esto, según Newman, muestra que la universidad vive de la libertad o, como prefería decir, de una filosofía liberal: «las mentes así adiestradas se acostumbran a una filosofía liberal: una mentalidad bien amplia y espaciosa, en la que líneas aparentemente paralelas pueden converger amistosamente y principios claramente heterogéneos pueden enfrentarse sin riesgo alguno» (p. 232). Tal filosofía liberal tiene por consigna: «vive y deja vivir» (p. 233).

No hay que extrañarse de que en la vida universitaria genuina haya, no contradicciones ni dificultades inexplicables, pero sí complicaciones, oscuridades, divergencias, antagonismos,

> [...] una diferencia de tono [...] entre la opinión católica, por una parte, y la astronomía, la geología, la fisiología, la etnología, la economía política, la historia o las antiguas civilizaciones, por otra [...] No me parece que esté haciendo una petición disparatada cuando, en nombre de la Universidad, pido a quienes escriben sobre religión y a los juristas, economistas, fisiólogos, químicos, geólogos e historiadores que sigan tranquilamente y como buenos vecinos sus respectivos caminos de reflexión, investigación y experimentación, con una fe plena en la coherencia de aquella verdad multiforme que todos comparten [...] [Newman, 2014, pp. 236-237].

Y añadía una nota en defensa de la amplitud que ha de caracterizar al catolicismo en su vinculación con la universidad:

> [...] por los protestantes, es muy necesario insistir seria y enérgicamente en este punto, porque ellos tienen unas ideas muy curiosas sobre nosotros. Aunque la historia da testimonio de todo lo contrario, creen que la Iglesia no tiene otra forma de suprimir el error que usar de la fuerza o prohibir la investigación [Newman, 2014, pp. 237-238].

Todo esto se probó, creía Newman, con el florecimiento universitario medieval, al interior del cual fue posible el recurso a un pagano como Aristóteles (Newman, 214, pp. 240-242). Lo cual, en nuestro tiempo, seguía Newman, conduce a una férrea defensa de la libertad académica respecto de acusaciones, advertencias y escándalos:

> Es un asunto de primordial importancia para el desarrollo de las ciencias —en las que la verdad se puede alcanzar por el intelecto humano— que el investigador sea libre, independiente y no se le impongan restricciones; que se le permita y se le ayude a fijar la atención, sin impedimento y con exclusividad, sobre su objeto de estudio, sin distraerle continuamente con acusaciones de temeridad o advertencias de extravagancia o escándalo que dificulten el progreso de su investigación [Newman, 2014, pp. 242-243].

Ciertamente, en este punto hay matizaciones que hacer y cosas que conviene dar por descontado (véase Newman, 2014, pp. 243-245, 250-251), pero que no obstan a lo dicho. En este sentido, Newman podía afirmar que «si [el investigador] no tiene la libertad de investigar sobre la base de su ciencia y de acuerdo con las peculiaridades de su ciencia, no puede investigar en absoluto» (p. 246), se sofoca y extingue «la llama de su genio» (p. 248).

La universidad, dicho con vocabulario de hoy, sería la institucionalización de una comunidad comunicativa máximamente sofisticada:

> [...] se entiende la necesidad del diálogo y la confrontación como algo propio y natural del ambiente universitario, pues, como afirma Roman Siebenrock, «es claro que el portador de esta idea [de la totalidad del saber] no es un individuo, sino una comunidad de comunicación, que en la idea de la universidad encuentra su adecuado campo de acción» [Gutiérrez, 2013, p. 172].[1]

1. Con cita de Roman Siebenrock, quien agrega: «la verdad total es posible únicamente a través del intercambio, el diálogo, la controversia y la rivalidad en la "science community". Por ello la verdad universal no es posesión inmediata de un individuo o de una disciplina, sino que se expresa cada vez nuevamente en la comunidad de comunicación como resultado y condición de la universidad» (1996, p. 445).

Su objetivo es educar en la libertad y para ella, lo que Newman llamaba una educación liberal, no confesional ni pragmática, cuya verificación radicaría en la formación de un cierto hábito:

> [...] se forma con ella [la educación liberal] un hábito de la mente que dura toda la vida, y cuyas características son la libertad, el sentido de justicia, serenidad, moderación y sabiduría. Es, en suma, lo que en un discurso anterior me he atrevido a denominar hábito filosófico. Esto es lo que considero el fruto singular de la educación suministrada en una universidad [...] Este es el fin principal de una universidad en el trato con sus estudiantes [Newman, 1996, p. 125, citado en Gutiérrez, 2013, p. 175].

Tal hábito de la mente es útil solo en un determinado sentido, que es aclarado por Newman sin desperdicio:

> [...] no digo *útil* en sentido vulgar, mecánico y mercantil, sino como un bien que se difunde, o una bendición, o un don, un poder o un tesoro, primero para quien lo posee, y a través de él para el mundo entero. Si una educación liberal es buena, debe necesariamente ser también útil [Newman, 1996, p. 176, citado en Gutiérrez, 2013, p. 176].

El hábito mental universitariamente formado es independiente y, por lo mismo, está «al margen de principios religiosos», pues «la educación liberal no hace al cristiano, ni al católico, sino al caballero» (Newman, 1996, pp. 210-212, 140, citado en Gutiérrez, 2013, p. 177).

Nunca se insistirá suficientemente en que, para Newman, la libertad académica puede ser ofuscada tanto pragmáticamente por la mentalidad productiva como confesionalmente por la mentalidad eclesiástica:

> «Una Universidad es un Alma Mater que conoce a sus hijos uno a uno. No es un asilo, ni una casa de la moneda, ni una fábrica» [...] Newman les dice a los obispos de Irlanda: «No educamos a los jóvenes sino con el fin de prepararlos para el mundo, que es una preparación para el que viene. Si la Universidad es una preparación directa para este mundo, ha de ser lo que afirma. No es un convento ni un seminario, sino un lugar para hacer hombres del mundo para el mundo. No podemos impedir que entren en el mundo, con todos los caminos, principios y máximas de este, cuando el tiempo les llegue, pero podemos prepararles para lo inevitable, y el modo de aprender a nadar en aguas turbulentas supone haber entrado de algún modo en ellas» [Cavaller, 2012, p. 233].

Lo cual tiene consecuencias para instituciones como las universidades. Si la educación universitaria es liberal, no confesional ni meramente pragmática (véase Martín-Sánchez y Cáceres-Muñoz, 2015, p. 347), entonces Newman podía defender la autonomía del saber transmitido universitariamente diciendo que «saber liberal es solo aquel que se basa en un régimen propio, que es independiente de sus resultados, que no busca complemento alguno, y se niega a ser conformado por ningún fin» (Newman, 1996, p. 130, citado en Martín-Sánchez y Cáceres-Muñoz, 2015, p. 348). Por lo mismo, en relación con la educación universitaria, Newman apelaba «al sentido común antes que a los preceptos eclesiásticos» (Newman, *Apologia 'pro vita sua'*, citado en Martín-Sánchez y Cáceres-Muñoz, 2015, p. 349).

No hay que olvidar el contexto de Newman, que realza el carácter liberal, en el sentido de apologético de la autonomía universitaria y la libertad académica, de

sus razonamientos. La Universidad Católica de Irlanda, de la que Newman fue su primer rector, tenía que ser, como universidad que era, «[...] una institución conformada por especialistas de primer nivel que, en libertad de discusión, trabajaran sobre temas centrales y buscaran la solución de problemas importantes, fijaran sus posiciones y contribuyeran al engrandecimiento intelectual de la época» (Martín-Sánchez y Cáceres-Muñoz, 2015, p. 352). De ahí, por supuesto, que Newman tuviese conflictos con el arzobispo Paul Cullen y otros obispos católicos irlandeses a propósito del alcance de la catolicidad para una institución universitaria (véase Martín-Sánchez y Cáceres-Muñoz, 2015, pp. 349-354; para discusiones históricas detalladas y atentas al conflicto de las interpretaciones, Ryan, 2017; Carr, 2003; Fraught, 2003).

5

Para terminar, convendría dar algún paso desde este tipo de reflexiones —acerca de los peligros que tanto hoy como en el siglo de Newman han acechado a la institución universitaria vista a partir de sus pretensiones paradigmáticas— en dirección a posibles deliberaciones y decisiones de carácter político acerca de la garantía de la libertad académica y el estatuto jurídico de universidades y profesores universitarios, en el entendido de que, sin colaboración entre profesores de universidades de toda clase, la libertad académica puede ser más frecuente e impunemente maltratada. Tal sería, a título ejemplar, una «Declaración de libertad académica fundante de una Asociación de profesores universitarios» —el camino que siguiera hace más de un siglo la comunidad académica de los Estados Unidos y que en países como Chile y otros bien podrían transitar, *mutatis mutandis*, sus comunidades de universitarios en tanto en cuanto su libre docencia e investigación sufren embates mercantilistas, gerencialistas y confesionales—. En apéndice, al fin, ofrezco un boceto de tal Declaración, elaborado por una pequeña red de profesores a propósito de la situación universitaria en Chile (sobre esta y sus diversas lecturas, véase Garrido, Herrera y Svensson, 2012; Atria, 2014; Solari, 2016; Bernasconi, 2016, 2017).

Apéndice. Declaración de principios sobre la libertad académica y constitución de Asociación Chilena de Profesores Universitarios[2]

Introducción

En los últimos años, las universidades chilenas se han enfrentado a distintos procesos y eventos que están cuestionando su estructura. Esto no solo ha tenido lugar en las discusiones y proyectos de reforma a la educación superior y a las universidades estatales, sino también en relación con otros conflictos políticos tales

2. Este texto fue compuesto, tras sucesivas discusiones entre los años 2015 y 2017, por los profesores Fernando Atria (Universidad de Chile), Andrés Bobenrieth (Universidad de Valparaíso), Eduardo Fermandois (Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile), Jorge Gibert (Universidad de Valparaíso), Javier Wilenmann (Universidad Adolfo Ibáñez) y quien esto escribe.

como la despenalización del aborto. En estos y otros casos se observa interés por la índole conceptual e institucional de la libertad académica, pero el mismo hecho de que este principio sea invocado por todas las partes en conflicto da cuenta de la existencia de confusiones y, sobre todo, de ausencia de un compromiso común y sistemático respecto de su contenido esencial. Preocupados por la falta de realización de la libertad académica en el país, e inspirados en movimientos similares surgidos hace ya más de un siglo frente a experiencias similares, los abajo firmantes hemos decidido fundar una asociación cuyo objeto exclusivo sea la protección e institucionalización de la libertad académica en Chile, constituida a partir de los principios contenidos en la siguiente declaración.

La declaración de principios sobre la libertad académica no persigue un fin puramente gremial; por el contrario, se basa en el entendimiento de una institución frágil y única en nuestra realidad social —la universidad— cuyas condiciones de existencia exigen la consagración y protección de esta libertad. La declaración y la asociación pretenden, de este modo, resguardar la libertad académica en aquello que es necesario para la realización de la universidad en Chile. Se trata de una defensa de la libertad académica en razón de la universidad y que no se encuentra, en cambio, motivada por una defensa de intereses particulares.

En ausencia de una comprensión clara y de un respeto suficiente de este principio, es nuestra obligación aclarar y exigir nosotros mismos que la libertad académica sea efectivamente realizada y protegida. Solo si toda institución que aspire a ser considerada como una verdadera universidad adopta y consagra las medidas necesarias para la realización de la libertad académica, podrá decirse en el futuro que Chile cuenta realmente con universidades.

Declaración general de principios sobre la libertad académica

La libertad académica no se encuentra garantizada en Chile. La comunidad jurídica y política chilena no ha tenido inconvenientes en reconocer la existencia de una forma de libertad garantizada respecto de la educación, a saber, la denominada «libertad de enseñanza». Esta considera la posición del que enseña solo en apariencia; en realidad, se trata de una garantía relativa al emprendimiento y la organización educacional. Su contenido es a este respecto puramente negativo: el Estado no debe impedir que asociaciones privadas desarrollen proyectos educativos. Más allá de la justificación, o falta de ella, que tenga una garantía de esta clase, ella claramente no se relaciona con la posición del académico. Desde el punto de vista de la libertad académica o libertad de la ciencia, una libertad del tipo señalado es claramente ajena e insuficiente.

La libertad académica es más bien la consecuencia de una comprensión específica de una institución cuyo objeto es proveer espacios de generación de conocimiento, discusión sobre este y aprendizaje libre. De la universidad se espera que no sea un proyecto educativo o político al servicio de una agenda particular de cualquier clase, sino, en cambio, una institución cuyo objeto es permitir que sus integrantes persigan —en conjunto o por separado— la generación y transmisión de conocimiento. Ella no ha de ser un relato controlable por un narrador central, sino una estructura que permite la generación de una multiplicidad de relatos.

La universidad, en el sentido que nos interesa, se define a la luz de un ideal político que conjuga la práctica de la ciencia —la búsqueda y generación desinteresada de conocimiento— y la educación. Ella entiende que la responsabilidad de transmitir el conocimiento que asume el profesor le da sentido y justificación al derecho a perseguir la búsqueda del conocimiento, y viceversa: la responsabilidad de producirlo le da sentido y justificación al derecho a transmitirlo. El conocimiento es, sin embargo, un ideal; una idea regulativa que nadie puede arrogarse por autoridad, sino que se establece en sistemas de pensamiento y de experimentación que se legitiman argumentativamente o, en general, de acuerdo con una legalidad autónoma y conforme a criterios inherentes al cultivo de disciplinas en permanente transformación. Si esto es así, entonces no es admisible control de contenido alguno de la enseñanza e investigación del profesor. El profesor debe llevar a cabo su labor en un contexto definido por la idea de libertad frente a las autoridades.

Este ideal se ve derechamente desafiado por prácticas y condiciones de organización de las universidades que son comunes en Chile. El caso más obvio viene dado por aquellas instituciones que tienen una estructura propietaria. Una institución es «propietaria» cuando respecto de ella hay alguien que puede decidir, como dueño o controlador, los fines a los que se orienta o la forma de lograrlos. Si los encargados de la administración de una universidad tienen el mandato de realización de los intereses de sus mandantes o de un ideario cuya defensa les ha sido encargada, puede ocurrir con facilidad que estos quieran hostilizar o, peor aún, desvincular a aquellos académicos que sostengan desde las cátedras visiones diferentes. Si, por ejemplo, los administradores de una universidad se encuentran comprometidos con la defensa de un determinado modelo económico, sus mandantes tienen derecho a exigir que los administradores tomen decisiones orientadas a defender ese modelo económico. Si el encargo se refiere a la defensa de intereses o ideas derivados de una religión, o de un determinado movimiento político de cualquier color, la consecuencia será la misma: la libertad de contratar profesores cuyas ideas sean contrarias a estos intereses o ideologías, así como el ejercicio de su función al interior del aula y en la investigación, se ven limitados por la naturaleza misma del mandato que tienen sus administradores. Es evidente que la posibilidad de interpretar el mandato de esta manera es incompatible con la libertad académica. Los idearios o intereses de las autoridades de una universidad no deben limitar el contacto con ideas que los impugnan o los niegan. Pese a lo evidentemente incompatible que es para con la idea de universidad, este es el modelo de varias universidades de mayor o menor prestigio entre nosotros. Desde el punto de vista de la libertad académica, tal modelo propietario es intolerable.

Algo distinto, aunque también preocupante para la libertad académica, es la existencia de precarias condiciones de ejercicio de la función del académico, las que lo sujetan a un control discrecional de autoridades que, como hemos visto, no siempre se orientan por consideraciones académicas. La realización de la libertad académica requiere del desarrollo de un estatuto especial del académico que lo proteja frente a intrusión de sus superiores, y cuya contrapartida es su obligación de enseñar y generar conocimiento al máximo nivel.

Dadas las enormes deficiencias que nuestras universidades muestran a este respecto, la exigencia de respeto e institucionalización necesita precisar lo más posible su propio contenido. La libertad académica, entendida en el sentido que nos intere-

sa aquí, debe incluir al menos tres componentes, si se espera que ella sirva para posibilitar la realización del ideal de la universidad: libertad de determinación del contenido de la enseñanza («libertad de cátedra»); libertad en el desarrollo de la investigación («libertad de investigación»); libertad de acción y comunicación en el ámbito tanto externo como interno a la universidad («libertad de acción política» y «libertad de crítica» respectivamente). Es decir:

a) El profesor debe tener libertad para fijar el contenido de la enseñanza que realice al interior del aula, sin que puedan ser controladas por la no conformidad con ideas de otro. La adecuación de sus enseñanzas solo puede juzgarse por su pertinencia: si un académico no enseña en general aquello que se espera del curso que desarrolla, entonces ciertamente infringe sus deberes. Si, en cambio, manifiesta ideas que resultan polémicas pero pertinentes, cumple con su función.

b) El académico debe gozar de una libertad plena para contribuir en la determinación del conocimiento a través de sus investigaciones, individuales o colectivas. La defensa de ideas preconcebidas no puede ser esperada de un académico; ella se opone a la pretensión misma de investigación como participación en la práctica del conocimiento. La universidad sí puede esperar, en cambio, que utilice para investigar el tiempo de investigación que se le concede, pero sus resultados solo pueden evaluarse por su calidad, no por conformidad con alguna expectativa acotada a un marco predefinido de ideas.

c) Por último, la libertad académica exige la ausencia de control en el modo en que los académicos se relacionan con la política interna y externa a su organización. Tanto la posibilidad de expresar opiniones de relevancia política sin control como la existencia de instancias adecuadas de participación interna constituyen dimensiones fundamentales de la libertad académica.

En la experiencia comparada, la libertad de opinión en el ámbito interno y externo de la universidad ha sido la más cuidadosamente protegida, porque ha sido tradicionalmente la más frágil. La crítica interna de los profesores y su participación polémica en la discusión pública se encuentra especialmente amenazada por la capacidad de afectar intereses. En Chile la situación es todavía más crítica: ni siquiera las dos primeras libertades tienen protección suficiente, y la labor del profesor universitario se encuentra en varios contextos expuesta al control y a sanciones encubiertas por distintas clases de autoridades universitarias. Si se le exige a sus miembros conformarse con un relato general ligado a una religión o a una ideología, o se les exige no afectar ciertos intereses propietarios o gremiales, o, incluso, defenderlos, entonces la «universidad» siempre puede ser vista como aquello que no puede ser, a saber, como una organización instrumental al servicio de ideas o intereses de agrado de sus controladores. En las palabras de Humboldt, las autoridades universitarias exhiben siempre el riesgo de «acoger un espíritu y ahogar al otro» porque este no es de su agrado; en las de Kant, los pleitos universitarios son ilegítimos cuando, por su contenido, *el debate público está limitado*, o cuando, por su forma, tal debate *no se basa en argumentos, sino en astucias o amenazas*.

La libertad académica constituye una garantía necesaria para el cumplimiento de una función. La exigencia de respeto de esa garantía debe ser vista, al mismo tiempo, como un compromiso con el cumplimiento del deber que ella implica, a

saber, el cumplimiento de la función misma. Nada de lo señalado en esta declaración pretende reclamar para los profesores universitarios un privilegio injustificado. A ellos se les puede y se les debe exigir el cumplimiento de su obligación de enseñar al más alto nivel, según sus respectivas jerarquías y calificaciones, a los ciudadanos que estudian en las universidades, así como dedicar el tiempo que corresponda a la práctica de la investigación y del conocimiento. La firma de esta declaración es también un compromiso con el cumplimiento de estas obligaciones.

Una defensa efectiva de la libertad académica en Chile exige un compromiso de todos los actores con el respeto a los principios básicos derivados de esta. Ese compromiso debe traducirse en acciones normativas que garanticen, al menos, dos tipos de estatutos, los que apenas se encuentran reconocidos en nuestra realidad:

— un *estatuto del profesor*, en el cual la posición y la carrera académica queden sujetas a un régimen que evite que juicios políticos, ideológicos o instrumentales de las autoridades puedan afectar el contenido de la enseñanza y la investigación del profesor, y en el que la enseñanza e investigación solo sean valoradas por los criterios estrictamente universitarios característicos de las prácticas de las comunidades científicas y humanistas;

— y un *estatuto de la universidad*, que reconozca en esta a una institución de educación superior internamente caracterizada por la docencia y la investigación, y que establezca formas de gobierno universitario que aseguren ámbitos de autonomía suficientes dentro de las universidades, de forma tal que se evite la instrumentalización de la universidad (así como de sus diversas unidades académicas) por parte de grupos con capacidad de decisión a su respecto.

Como asociación, invitamos a todos los académicos a unirse a nosotros en la exigencia de la realización de la libertad académica. Asimismo, invitamos a todos los actores que tengan capacidad de influencia en la conformación de las universidades, sea por causa del tipo de acciones que ejercen respecto a las universidades, sea por causa de su relación directa con las universidades, o sea como parte de su poder político, a comprometerse con la garantía de la libertad académica y llevar a cabo todas las acciones necesarias para asegurar su realización en Chile.

Bibliografía

ATRIA, Fernando (2014). *Los derechos sociales y la educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago de Chile: LOM.

BERNASCONI, Andrés (2016). «Relaciones y tensiones entre la libertad académica y la autonomía de las universidades». *Estudios Sociales*, 124, 29-52.

— (2017). «Desafíos del futuro de la educación superior chilena». *Centro de Políticas Públicas UC*, 12(96), 1-12.

CARR, Colin (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland, 1845-1865*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

CAVALLER, Fernando (2012). «Newman y "La idea de una universidad"». *Prudentia Iuris*, 73, 225-235.

FORST, Rainer (2003). *Toleranz im Konflikt: Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.

— (2017). «Toleration». *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (otoño 2017), Edward N. Zalta (ed.). Recuperado de <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/toleration/>.
FRAUGHT, C. Brad (2003). *The Oxford Movement: A Thematic History of the Tractarians and Their Times*. University Park: Penn State University Press.
GALLIE, Walter (1956). «Essentially Contested Concepts». *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.
GARRIDO, Juan Manuel, Hugo HERRERA y Manfred SVENSSON (2012). *La excepción universitaria: reflexiones sobre la educación superior chilena*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Diego Portales.
GUTIÉRREZ, Carlos (2013). «John Henry Newman y la idea de la universidad». *Estudios*, 11, 167-179.
LOVETT, Frank (2017). «Republicanism». *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Primavera 2017), Edward N. Zalta (ed.). Recuperado de <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/republicanism/>.
MARTÍN-SÁNCHEZ, Miguel y Jorge CÁCERES-MUÑOZ (2015). «La idea de universidad del cardenal John Henry Newman». *Cauriensia*, 10, 335-358.
NEWMAN, John Henry (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Traducción de José Morales. Barañáin (Navarra): EUNSA.
— (2014). «Cristianismo e investigación científica». En *La idea de una universidad II: Temas universitarios tratados en lecciones y ensayos ocasionales* (pp. 228-251). Traducción de Víctor García. Madrid: Encuentro.
PETTIT, Philip (2012). *On the People's Terms*. Cambridge: Cambridge University Press.
RYAN, Alvan (2017). «The Development of Newman's Political Thought». En Daniel Philpott y Ryan Anderson (eds.), *A Liberalism Safe for Catholicism? Perspectives from The Review of Politics* (pp. 68-99). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
SIEBENROCK, Roman (1996). *Wahrheit, Gewissen und Geschichte: Eine systematisch-theologische Rekonstruktion des Wirkens John Henry Kardinal Newmans*. Sigmaringendorf: Regio Verlag Glock und Lutz.
SOLARI, Enzo (2016). «Antítesis chilenas sobre universidad, libertad y pluralismo». *Estudios Públicos*, 143, 35-76.

DEMOCRACIA Y HUMANIDADES: ¿UNA RELACIÓN DE DEPENDENCIA?

Diego Carlos Zanella
Universidad Franciscana, Brasil

¿Cuál es la relación entre las humanidades y la democracia? Esta es la pregunta que tengo la intención de explorar en este texto. Para eso, dos libros de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (nacida en 1947) son muy importantes. En 1997, ella publicó el libro *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, en el que analiza la situación de las humanidades en la universidad estadounidense y expone tres habilidades que solo las humanidades desarrollan y que son imprescindibles para la convivencia democrática: *i*) la capacidad de examinar críticamente las propias ideas y las tradiciones culturales en las que se ha crecido; *ii*) la capacidad de verse a sí mismo no solo como ciudadano perteneciente a una nación, sino como ser humano vinculado a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación; y, *iii*) la capacidad de imaginación narrativa que permite ponerse en el lugar de los demás (Nussbaum, 1997, pp. 9-11). En el año 2010, Nussbaum publicó un segundo libro que sigue la misma línea de argumentación: *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Este segundo libro comienza con una afirmación dramática:

> Estamos en medio de una crisis de proporciones masivas y grave significado global. No, no me refiero a la crisis económica que comenzó el año 2008. Al menos en este caso todo el mundo sabe que existe y que muchos líderes mundiales trabajan rápida y desesperadamente para encontrar soluciones. No, me refiero a una crisis que está pasando desapercibida, como un cáncer, una crisis que puede ser, a largo plazo, mucho más destructiva para el futuro de la democracia: la crisis mundial en la educación [Nussbaum, 2010, pp. 1-2].

A partir de esa constatación, Nussbaum argumenta que las humanidades son necesarias para pensar críticamente; para superar las lealtades locales y acercarse a los problemas globales como un «ciudadano del mundo»; y, finalmente, para comprender empáticamente a otras personas. Y estas capacidades son esenciales para la democracia. Las humanidades son fundamentales porque surgen de ellas las habilidades y las características fundamentales para el mantenimiento de la democracia (o del pensamiento crítico, o, aún más, de la civilización occidental). Pero no solo son centrales para eso. Si las humanidades son esenciales para algo, han de establecer con precisión el valor intrínseco de cierta porción de la existencia humana que sabemos irreductible, porque tiene su fin en sí mismo (Rouanet, 1987).

La tendencia tecnocrática y profesionalizante de la educación superior y la injerencia de una clase burocrática en la gestión de la vida universitaria atentan contra

la autonomía de la investigación académica y contra el principal valor de la universidad —a saber, la búsqueda de la verdad—. Con cada vez más frecuencia se suspenden cursos y carreras universitarias de humanidades y se privilegia una instrucción profesionalizante que se ajusta a los requerimientos inmediatos del mercado. Naturalmente, esta evolución no es casual. Es más bien el reflejo de una cultura pragmática y mercantil que no solo se impone de manera institucional, sino que evita además someter a discusión los fundamentos o los valores sobre los que levanta sus pretensiones hegemónicas.

En los últimos años se ha vuelto habitual el pedido de cierre de departamentos de humanidades —que comprenden áreas como filosofía, sociología, antropología, letras, entre otras— con el fin de convertirlos en organismos que «sirven mejor a las necesidades de la sociedad». Estas actitudes no hacen nada más que intensificar una ola que tiene su precedente en las universidades de los Estados Unidos (Nussbaum, 2010, p. 2).

El tipo más común de reacción en la literatura actual puede ser resumido en la posición de la profesora estadounidense Martha Nussbaum. En este sentido, Nussbaum defiende la importancia de la educación socrática para el desarrollo del individuo como ciudadano. En *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, defiende también que ese tipo de educación es importante para la democracia. Además, advierte que el futuro de la democracia está en peligro si las naciones están interesadas solo en el crecimiento económico y, por lo tanto, no se preocupan de la educación de sus ciudadanos, descartando las habilidades necesarias para mantener vivo el sistema democrático (Nussbaum, 2010, p. 2). Sin una educación libre que estimule el pensamiento crítico, autónomo, universal e imaginativo, los ciudadanos estarían desprotegidos frente a una posible (re)instauración de regímenes totalitarios. Así, la enseñanza de las humanidades debe ser preservada porque fomenta capacidades y un repertorio indispensables para tal o tal fin. Y ese es un buen ejemplo de cómo las buenas verdades pueden constituir un mal argumento.

El problema central de este tipo de argumentación es que, al poner el valor de las humanidades en su función o utilidad para un fin, este sí más deseable —la democracia, la aceptación de las diferencias o el mantenimiento de la cultura occidental—, lo que todos los defensores están diciendo en el fondo es que, guste o no, las humanidades no tienen un valor en sí mismas. Basta que esos fines no sean ya más deseables —y es históricamente patente que la democracia o la buena convivencia con las diferencias no siempre gozaron del prestigio actual— para que el «valor de las humanidades» se venga también abajo. Ni siquiera desde el punto de vista pragmático, de convencer al burócrata interesado en el mantenimiento de la democracia o de la cultura occidental, este tipo de raciocinio es considerado.

El valor del estudio de la literatura no es enriquecer el vocabulario, aunque tal «efecto colateral» sea deseable. De igual modo, el objetivo del estudio de la historia no puede ser tan solo «no repetir los errores del pasado», así como el valor de la filosofía no debe residir en el desarrollo del famoso «pensamiento crítico». Hay una diferencia crucial entre adquirir formación o información y buscar conocimiento, simplemente porque, a diferencia de los saberes necesarios para alcanzar un determinado fin, a la búsqueda de ampliar el conocimiento de la realidad no se le puede conceder un término que le sea previo y con respecto al cual podamos medir su progreso. De la misma forma, la universidad debe ser el lugar en el que la idea

orientadora fundamental es que el conocimiento no puede ser siempre identificado con la formación para una profesión o para otro fin que no sea, como diría Aristóteles, «huir de la ignorancia»,[1] porque eso es bueno en sí mismo. Este es el sentido de la «educación superior», expresión desgastada y casi vaciada de sentido. Si las humanidades son esenciales para algo, lo son para afirmar precisamente el valor intrínseco de cierta parte de la existencia humana que sabemos irreductible porque tiene su fin en sí misma.

El modelo educativo que Nussbaum propone es el de «la educación para la democracia», el cual se contrapone a «la educación con fines de lucro». Como nota Helen Small, en *The Value of the Humanities*, es interesante el hecho de que la democracia no se contrapone, en el argumento de Nussbaum, a otro sistema político, sino a las fuerzas económicas del capitalismo (Small, 2013, p. 128). La defensa de las humanidades que hace Nussbaum está motivada por una situación actual que la autora percibe y que tiene que ver con las presiones del mercado sobre los modelos educativos. Por tal razón, aun cuando suele afirmar que la educación en Estados Unidos no ha sido nunca por completo una educación con fines de lucro, le parece necesario hacer un manifiesto en favor de la educación para la democracia, debido a que esta está en peligro por las presiones económicas. La educación en todos los niveles, explica Nussbaum, está atravesando una crisis ocasionada por el interés de los gobiernos en el rendimiento económico. Como consecuencia de esto,

> [...] en casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario; concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos [Nussbaum, 2010, p. 2].

Que Nussbaum contraponga un sistema político a las presiones económicas del mercado tiene que ver con el hecho de que la política y la economía están imbricadas y, en esa medida, el modelo educativo para la democracia, que ella propone, está también relacionado con problemas económicos. Al explicar lo que entiende por «educación con ánimo de lucro», Nussbaum hace referencia —más que al asunto de que las instituciones educativas puedan lucrar— a una tendencia de los gobiernos, a través de cuyas políticas se desarrollan modelos educativos en pro del crecimiento de la economía. El problema radica en que las fuerzas del mercado no son independientes de las políticas de los gobiernos, sino que, por el contrario, las moldean. El interés por aumentar el producto interno bruto (PIB) es una tendencia de los Estados que determina el tipo de educación que debe ofrecerse. Este tipo de educación consiste en «aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática» (Nussbaum, 2010, p. 19). Además, que crezca la economía de un país, dice Nussbaum, no implica que haya igualdad económica o equidad de oportunidades entre las perso-

1. «De modo que, si los hombres filosofaron para liberarse de la ignorancia, es evidente que buscaban el conocimiento únicamente en vista del saber y no por alguna utilidad práctica» (*Metafísica*, 982b19-22).

nas. En este punto, las fuerzas del mercado afectan directamente la democracia, debido a que la educación que ellas moldean es de un tipo que hace pensar que no es relevante la pobreza de muchos si la economía del país está creciendo, y fomenta que los sujetos se vean recíprocamente como medios para alcanzar fines económicos (Nussbaum, 2010, p. 22). Esta educación con fines de lucro está caracterizada por la pasividad de los estudiantes, los cuales no desarrollan capacidades para poner en duda estas ideas y no conocen las historias de los otros (dentro del propio país y por fuera de él), más allá de los datos y de las estadísticas. En esa misma dirección, la democracia no es definida por Nussbaum solo en términos políticos. Tiene que ver con la capacidad de cuestionar esas ideas que la educación con fines de lucro pretende imprimir en los estudiantes. Así, está relacionada con el cuestionamiento de la desigualdad y con no ver a los demás como objetos que pueden ser manipulados para obtener un lucro. Sin embargo, esto no significa que Nussbaum esté abogando por un sistema económico distinto al capitalismo o que niegue la importancia del crecimiento económico. Por el contrario, en varias ocasiones alude a la utilidad de las humanidades para la economía y al hecho de que esta y la democracia no son excluyentes. Su llamado de atención tiene que ver con el hecho de que, cuando los gobiernos solo se interesan en el crecimiento económico, apoyan un modelo educativo que atenta contra la democracia. Y es este modelo educativo —y no el mercado que está detrás de él— contra el que Nussbaum discute.

Al constatarse que escuelas y universidades retiran las disciplinas de artes y humanidades de sus planes de estudio con la justificación de que no traerían un retorno económico significativo para las instituciones, Nussbaum relaciona la crisis de la educación con la crisis económica. Las naciones pretenden maximizar el lucro como si, con ello, pudieran combatir la crisis económica. Sin embargo, si esto fuera cierto, la educación para el crecimiento económico debería ser suficiente para revertir la crisis de la educación. Y, como Nussbaum defiende la idea opuesta, esto es, que la educación debe apuntar al desarrollo humano y no al crecimiento económico, llama la atención el hecho de que ella no cuestione más profundamente el papel del sistema político-económico como actual intensificador de la crisis.

Además, Nussbaum conecta la educación para la ciudadanía con la educación en humanidades y artes y, por oposición, sugiere una conexión entre la educación para el lucro y la educación en ciencias exactas. Este procedimiento resulta del intento de la autora de ofrecer una medida práctica, simple y consensuada para el diagnóstico y la solución de la crisis de la educación, ya que comprender lo que es y en qué consiste la educación para la ciudadanía no es una tarea fácil. De esta forma, trazar las metas para superar la crisis en la educación es algo que se podría hacer solo después de que el concepto de educación para la ciudadanía democrática fuese suficientemente comprendido. Aunque esta complejidad se aplica a la definición de educación para la ciudadanía, todos comprenden fácilmente lo que son las humanidades y las artes y, a partir de ello, derivan la importancia de mantener las humanidades y las artes en los planes de estudio de las escuelas y universidades. Sin embargo, una educación para la ciudadanía no puede ser identificada con las humanidades, ni la educación para el lucro con las ciencias exactas, si no en líneas muy generales. Esta es una distinción demasiado simplista que enmascarara que la solución a la crisis de la educación no está en la reforma de la enseñanza con respecto a las humanidades, sino con respecto al humanismo (Duarte, 2016).

Si la novedad de la denuncia de Nussbaum no está en la distinción entre los tipos de educación, ¿estaría entonces en el enfoque de la educación profesional orientada solo hacia el lucro? Una educación profesional no necesariamente tiene por objeto el lucro. Puede ser motivada por una finalidad diferente, como el desarrollo y perfeccionamiento de una habilidad específica que permita que el ciudadano ejerza mejor su tarea y, de esa manera, ofrezca un mejor servicio a la sociedad.

¿La novedad sería, entonces, decir que la crisis de la educación, denunciada por Nussbaum, se refiere al hecho de que la democratización del acceso a la educación no fue suficiente para que se ofreciera una educación para la ciudadanía a todos? Debido a las exigencias del actual sistema económico y al crecimiento demográfico, es un hecho que, para suplir las altas demandas de mantener una educación accesible a todos, se busca obtener el lucro en cualquier actividad. Revertir la crisis de la educación implicaría, entonces, hacer accesible a todos una educación de élite. Sin embargo, desde la división social del trabajo, siempre hubo una diferencia entre una educación de élite y una educación para la clase trabajadora —tipos que corresponden, respectivamente, a la educación para la ciudadanía y a la educación para el lucro—.

El libro de Nussbaum, sin embargo, no es menos interesante o importante por eso. Por el contrario, ella utiliza la falta de originalidad de su denuncia para componer su manifiesto con distinción. Si no hay ninguna novedad en su diferenciación entre una educación orientada hacia la ciudadanía democrática y una educación orientada para el lucro y si la historia nos ha mostrado cuán sangrientas pueden ser las consecuencias de los regímenes totalitarios, ¿qué estamos haciendo, al final, al privilegiar la educación para el lucro? Cuando se perciben las limitaciones del conocimiento orientado a la utilidad, vemos que un sujeto educado para la ciudadanía estará más apto para adaptarse a los posibles cambios del sistema económico-político y para construir nuevos conceptos para regir la sociedad cuando sea necesario. A partir de esta constatación, se vuelve difícil comprender por qué la educación libre se ha dejado de lado. ¿Por qué los padres temen por sus hijos cuando estos no son directamente educados para competir en el mercado de trabajo? En fin, ¿por qué la educación orientada hacia el lucro es actualmente el modelo más prominente? Es como si entre libertad o sumisión se estuviera deliberadamente eligiendo ser sumiso. Es como si no se pudiera conectar el pasado con el presente.

Sin embargo, a pesar de la actual prominencia de la educación orientada hacia el lucro, las élites continúan venerando los valores fundamentales de la enseñanza orientada a la ciudadanía. En la clase alta, los padres continúan enviando a sus hijos a estudiar en el extranjero para que aprendan otras lenguas y otras culturas. Ellos continúan pagando clases extra de música y gastando pequeñas fortunas en libros de poesía a fin de que sus hijos sean instruidos según el conocimiento universal y se conviertan en líderes en la sociedad. En la clase baja, acostumbrados a la sumisión de ser empleados, los padres quieren que sus hijos estudien para aumentar sus posibilidades de obtener recursos suficientes para la supervivencia. Ellos temen que un posible desvío de conducta, que los lleve a ser menos pasivos, los envenene hasta llevarlos a la muerte, como Sócrates, o los haga ser vendidos como esclavos, como Platón. Así, parece que la democratización del acceso a la educación no fue suficiente para posibilitar que todos accedan a una educación para la ciudadanía (Nussbaum, 2010, p. 11).

La principal razón para que esto ocurra es, según Nussbaum, la creencia de que para mantener o incluso alcanzar la democracia deseada es necesario que una na-

ción crezca económicamente, esto es, aumente el PIB del país. Por lo tanto, nada más obvio que esperar que los ciudadanos contribuyan a este fin. En ese caso, el papel de la educación sería entonces el de maximizar las potencialidades específicas de los ciudadanos con el fin de capacitarlos para la obtención del éxito económico (Nussbaum, 2010, p. 17). Cuando es necesario aumentar indiscriminadamente la producción y disminuir los costos para aumentar el PIB, se producen entonces trabajadores manuales lo suficientemente dóciles como para no cuestionar su propia subordinación, en vez de ciudadanos que se comprendan como libres y que luchen por sus derechos. Una educación como esta exige de los estudiantes habilidades básicas en su lengua materna y en matemáticas y, tal vez, habilidades avanzadas en computación y en tecnologías variadas (Nussbaum, 2010, p. 19). Por lo tanto, la democratización del acceso a la educación y la calidad de ella son, según Nussbaum, aspectos que no necesariamente necesitan ser considerados, ya que una nación puede crecer económicamente manteniendo al margen diversos sectores excluidos, como la población rural, por ejemplo. Basta, para ello, que se cree una élite suficientemente competente para mover positivamente los números de la nación (Nussbaum, 2010, p. 20). En gran escala, el acceso democrático a la educación hasta hoy se ha restringido a la enseñanza profesional. Esto es así porque, si los trabajadores fueran educados para la autonomía, protestarían contra la explotación y ello generaría menos ganancias para las empresas que, a su vez, colaborarían menos con los índices de crecimiento económico del país.

Lo que Nussbaum propone es la democratización del acceso a la enseñanza de élite, que exige más que la simple preparación para el trabajo. El ejercicio de la ciudadanía incluye más que la capacitación de trabajadores, capaces de cumplir las metas de crecimiento económico de un país sin prestar atención a las desigualdades. Para Nussbaum, este tipo de educación orientada hacia el lucro no considera aspectos fundamentales del individuo y de la nación, y es incapaz de promover el progreso personal y nacional.

Para alcanzar el progreso personal se necesitaría una educación capaz de desarrollar el pensamiento crítico, la conciencia, el compromiso político y social, la habilidad de reconocer y de respetar a los demás como ciudadanos de iguales derechos independientemente del país del que ellos provengan y, al menos, la habilidad de preocuparse por la disponibilidad igualitaria de oportunidades extensivas a todos los ciudadanos del globo (Nussbaum, 2010, pp. 25-26). En la práctica, la educación para la ciudadanía democrática debe desarrollar el raciocinio lógico, el análisis complejo de argumentos y la precisión en los juicios. Para el progreso nacional es necesario considerar como tarea fundamental de los gobiernos el desarrollo de factores relacionados con la dignidad y la prosperidad humana de cada ciudadano: vida, salud, integridad, libertad, capacidad de participación política, educación, entre otros (Nussbaum, 2010, p. 24).

El modelo que Nussbaum defiende para las universidades es el de la educación liberal, en el que «en lugar de ingresar a la universidad para estudiar una carrera puntual, los estudiantes están obligados a cursar una gran variedad de materias distintas durante los primeros dos años, entre las cuales predominan esas disciplinas [las humanísticas]» (Nussbaum, 2010, p. 17). Es posible notar que el modelo educativo para la democracia tiene diversos componentes, debido a que hace referencia tanto a capacidades como a conocimientos específicos, y no se limita a las

humanidades, o, quizá, amplía lo que entendemos por ellas. Por un lado, están las capacidades críticas e imaginativas y, por otro, aunque en relación con esas capacidades, están los conocimientos sobre historia, economía, política, lenguas, entre otras características de culturas diversas. La filosofía y la literatura, podríamos decir entonces, se limitan a ser capacidades que los estudiantes adquieren para pensar de cierta forma, más que conocimientos específicos. Sin embargo, en *El cultivo de la humanidad*, un libro anterior a *Sin fines de lucro*, Nussbaum es más específica sobre los conocimientos concretos que se adquieren a través de la literatura. Además del desarrollo de la capacidad imaginativa que nos permite ponernos en el lugar del otro, habla de la posibilidad que da la narración literaria de ver aquellos aspectos de la realidad que eran invisibles. Al ponernos en el lugar del otro sin dejar de ser nosotros mismos, dice Nussbaum, al imaginar lo que puede ser la vida de una persona que ha estado en condiciones distintas a las propias (otro género, raza o condición económica), es posible ver realmente a los otros, verlos como seres humanos complejos y no como un número más de una totalidad (Nussbaum, 1997, pp. 85 ss.). Aunque en este libro es un poco más específica sobre los contenidos concretos de la literatura, en ambos Nussbaum habla de la educación en términos generales, lo cual hace que su planteamiento sobre la educación superior y lo que entiende por humanidades no sea tan claro (Rouanet, 1987, p. 309).

El punto de partida de Nussbaum no es solo que el estudio de las humanidades está siendo olvidado en los colegios y en las universidades, sino la crisis por la que está atravesando la educación y que pone en riesgo la democracia. En el argumento del libro, la democracia se antepone al estudio de las humanidades, en la medida en que este estudio se piensa como la manera de construir ciudadanos. Aunque uno de los principales componentes de la educación humanística es la capacidad de analizar los argumentos, de tomar distintas posturas frente a un problema y de poner en duda los prejuicios y los estereotipos, este procedimiento no se lleva a cabo con la idea misma de democracia. Nussbaum no pone en duda que la democracia es el mejor sistema de gobierno, ni nos explica por qué lo es, sino que lo da por sentado y esa es la premisa para defender su modelo educativo:

> Lo que suscita mayor consenso es que los jóvenes de todo el mundo, de cualquier país que tenga la suerte de vivir en democracia, deben educarse para ser participantes en una forma de gobierno que requiere que las personas se informen sobre las cuestiones esenciales que deberán tratar, ya sea como votantes o como funcionarios electos o designados [Nussbaum, 2010, p. 9].

En esto, Small percibe unos imperativos y un lenguaje moralizante (Small, 2013, p. 130). Sin embargo, esto se puede entender no solo por el hecho de que el libro sea un manifiesto (razón que da Small para justificar que sea poco socrático), sino también porque, para Nussbaum, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de entender que los demás son distintos y semejantes a nosotros mismos es casi universal:

> Y la facultad de imaginar la experiencia del otro (capacidad que casi todos los seres humanos poseemos de alguna manera) debe enriquecerse y pulirse si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad de ciertas instituciones a pesar de las abundantes divisiones que contienen todas las sociedades modernas [Nussbaum, 2010, p. 10].

El modelo educativo para la democracia no sería, entonces, más que el desarrollo y el cultivo de una capacidad que todos los seres humanos tendríamos y, en esa medida, se convertiría en algo casi natural que no requeriría ser justificado. De igual forma, las dificultades que enfrenta este sistema de gobierno para su realización tienen que ver con la tendencia de los seres humanos a querer dominarse los unos a los otros, la cual proviene del narcisismo de la infancia. Estos dos aspectos —la capacidad de imaginar la vida del otro y el narcisismo— no se relativizan, sino que parecen ser tendencias universales de los seres humanos.

Decir que el estudio de las humanidades es necesario para la democracia plantea algunas limitaciones, pero también nos permite ver el problema de la educación como algo más amplio. Como señalé a lo largo de este texto, una defensa de las humanidades como la que hace Nussbaum puede limitar su valor a su función política, es decir, a su relación con la democracia. Además, es posible debatir la idea de humanidad que la autora presenta y tomar en consideración el peligro que representa hablar de seres humanos y de democracia en términos universales. Sin embargo, es interesante y valioso que una defensa de este tipo hace notar que el problema de la educación (no solo en los Estados Unidos, sino también en mi país, Brasil) es una cuestión que no es puramente educativa, sino que está estrechamente ligada al contexto político, económico y cultural. La forma de enfrentar el problema, entonces, quizá debería tener en cuenta ese contexto que moldea el sistema educativo y que a su vez puede ser modificado por este. Por supuesto, se tendría que cuestionar también las nociones de democracia y de humanidades que aparecen en un libro como el de Nussbaum y verlas no como algo natural y absoluto, sino como algo histórico que surge en lugares y tiempos específicos. Este carácter histórico y contingente, sin embargo, no tendría que ser necesariamente algo que invalide la propuesta. Se la podría entender como una defensa que, precisamente por surgir de un lugar específico, plantea una postura que es falible al resistirse al relativismo, pero que también es consecuente consigo misma en la medida en que hay ciertas ideas en las que, para Nussbaum, no se debe ceder en nombre de la diferencia. Esas ideas, esas verdades que se dan por sentadas, además, son las que mantienen la posibilidad de que la universidad y las humanidades puedan generar y transmitir conocimiento sobre los demás seres humanos y sobre el mundo.

Bibliografía

ARISTÓTELES (2002). *Metafísica*. Edición de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola.

DUARTE, Melina (2016). «Educating Citizens for Humanism: Nussbaum and the Education Crisis». *Studies in Philosophy and Education*, 35(5), 463-476.

NUSSBAUM, Martha (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.

— (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

ROUANET, Sergio Paulo (1987). *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

SMALL, Helen (2013). *The Value of the Humanities*. Oxford: Oxford University Press.

VI

EL SENTIDO DE LAS HUMANIDADES EN LA CONCEPCIÓN DE LA UNIVERSIDAD

LA TORRE DE MARFIL: LA CONSTITUCIÓN DE LA IDEA DE UNIVERSIDAD Y SU DIFUMINACIÓN CONTEMPORÁNEA

Julio del Valle
Pontificia Universidad Católica del Perú

¡Qué hermosos son tus pies con sandalias,
oh doncella y princesa!
Las curvas de tus muslos son como joyas,
la obra de un habilidoso artesano.
Tu ombligo tiene la forma perfecta,
como una copa llena de vino mezclado.
Entre tus muslos hay un manojo de trigo,
rodeado de lirios.
Tus pechos son como dos cervatillos,
mellizos de una gacela.
Tu cuello es tan hermoso como una torre de marfil.

Cantar de los Cantares, 7,1-5

1. **La metáfora**

He decidido empezar con el Cantar de los Cantares porque sus versos respiran una atmósfera distinta, una atmósfera curiosamente propicia para pensar la universidad, las humanidades y la docencia. He decidido empezar con ellos para contrarrestar la imagen común que compara a la intelectualidad en la universidad con una fría y distante torre de marfil; he decidido empezar con estos versos, más aún, porque la metáfora de la torre de marfil parece muy simple; es más, parece casi desaparecer como metáfora y ser una expresión descriptiva de las humanidades. Si una metáfora es un escándalo semántico; perder de vista que una expresión es una metáfora, es aún más escandaloso. Una metáfora es un conjunto de palabras que no significan nada sin la disposición de la palabra a abrirse más allá de su significado literal o referencial. Requiere de un equilibrio de intenciones y es necesariamente opaca. Siempre es sospechosa la absoluta claridad de la metáfora. Algo se esconde siempre en su follaje. Ese follaje lo hemos perdido con esta metáfora. Para nosotros, la metáfora de la torre de marfil tiene la carga del prejuicio y la invectiva: la exclusión, separación, aislamiento, inutilidad de la función intelectual, de la academia. No es, claramente, el cuello de la amada. ¿Qué pasó, por qué? ¿Cuándo el hermoso cuello se transformó en un frío y ajeno limbo? Veamos la historia de la metáfora amparados por la sensualidad de los versos, es decir, tocados por la sensibilidad de la palabra, para recuperar emoción. Veamos cuánto podemos alcanzar a iluminar con ello el estado actual de las universidades y con ello el lugar de las humanidades. Me quedaré corto de luz y el tiempo será parco.

2. **La historia de la metáfora**

Enfoquemos las apariciones de la metáfora: dos de ellas en la Edad Media, en el uso caballeresco y en el universitario, que es el que nos interesa. El cuello como vínculo entre cabeza y corazón; el cuello como puente y eslabón.

El uso caballeresco lo encontramos mencionado en el *Roman de la Rose*, obra escrita hacia el año 1280 por el poeta francés Jean de Meun, donde se relata las desventuras del Amante en pos de la Rosa prisionera y oculta en la Torre de Marfil. Inalcanzable, casta, lejana, impoluta, la torre de marfil se constituyó en una de las metáforas más comunes para referirse a la Virgen.

La Virgen como una torre que une a los seres humanos con la divinidad, a diferencia de la torre asiria que reflejó en su construcción la ambición del ser humano por alcanzar la altura divina; dios es la cabeza y la comunidad humana es el cuerpo; el puente entre ambas es el amor de la madre. Quedémonos con la idea del puente, pues nos comunica también con lo que nos interesa, que es la universidad.

«Universidad» es una palabra de origen latino («universitas») que significa «colectividad, conjunto». La idea de universidad es de origen europeo y tiene su inicio histórico en la baja Edad Media (siglos XII y XIII), desde la base de los colegios y escuelas municipales, catedralicias y monásticas (véase, para los datos históricos de esta y las siguientes páginas, Verger, 1993; Pedersen, 1997; Perkin, 2007).[1] La historia del desarrollo y expansión mundial de esta idea puede dividirse en cinco etapas. 1. El surgimiento de la universidad cosmopolita europea y su rol en la posterior destrucción del orden medieval durante la reforma protestante (siglo XII - 1530 ss.). 2. La «nacionalización» de la universidad en el periodo de las guerras de religión hasta su declive durante la Ilustración (1530 ss.-1789). 3. El resurgimiento de la universidad después de la Revolución francesa y su tardía, aunque progresiva, influencia en la sociedad industrial (1789-1939). 4. La expansión de la idea de Universidad hacia el mundo no-europeo y su adaptación a las necesidades de las sociedades emergentes y a la reacción anticolonial (1538-1960 ss.). 5. La transición de la educación de élite a la educación de masas y el rol de la universidad en la sociedad posindustrial (1945 - hasta el presente) (Perkin, 2007, p. 161).

La particular concreción de la vida en la Europa medieval hizo posible su nacimiento y orientó su naturaleza y carácter: la vocación universalista de la cristiandad latina y el Sacro Imperio Romano Germánico la hicieron supranacional. La recuperación de las ciudades y la creciente necesidad social de funcionarios para la gestión pública (eclesial, imperial, municipal, comercial) le dieron carácter selectivo. La competencia entre poderes feudales y autonomías gremiales la hicieron una corporación con privilegios y autonomías. La confianza en la capacidad humana para el conocimiento de la verdad, revelada y natural —propia del cristianismo latino y su raíz grecorromana—, le trazó la ruta de la búsqueda de saber occidental: conocer la verdad, tanto física y metafísica, como moral y teológica. Desde el comienzo se trata de una idea compleja y cargada de demandas cruzadas.

Las formas en las que se articuló su naturaleza le dieron su identidad y misión: al inicio, y durante un tiempo, lo que distinguió a alumnos y profesores fue su

1. Agradezco, además, la gentileza de Juan Fernando Vega por el tiempo que hemos empleado en conversar sobre este tema y su generosidad para disponer de sus notas personales.

carácter itinerante. Las instituciones educativas eran llamadas *Studium* y había *studia* de diversos tipos: municipales (especialmente en el sur, Italia), monásticos (especialmente franciscanos y dominicos) y catedralicios (especialmente en el norte, París). Se estudiaba el *trivium*, las tres vías de la elocuencia: gramática, dialéctica y retórica. Quien las aprobaba era un *Bachiller*, es decir, un instruido. Luego se estudiaba el *quadrivium*, los cuatro caminos de la matemática: aritmética, geometría, astronomía y música. Quien los aprobaba alcanzaba a ser *Magister* o *Maestro*, es decir, quien puede enseñar a otros. En este caso, enseñarles las *artes liberales*, las artes del hombre libre. Quien completaba estos estudios podía acceder a los conocimientos superiores de medicina, leyes y teología. Quien podía enseñar estos altos estudios ejercía la máxima docencia. Tal era el *Doctor* (de «docere», enseñar). El *Studium* que pudiese incorporar una o más de una de las facultades superiores y que podía atraer alumnos de diversas partes del mundo era considerado un *Studium Generale*. Solo la ciudad que alcanzase tal nivel formativo podía pedir del emperador o del Papa el reconocimiento de su identidad educativa y el permiso *ius ubique docendi* para sus maestros, el permiso y la salvaguarda para enseñar en cualquier sitio. Tal reconocimiento es la carta natal de las *universidades*.

Una precisión. *Universitas* designa originalmente al colectivo que obtiene monopolios y privilegios y que, en cuanto gremio, cuenta con una organización «jurada» que obliga a sus miembros (juramento común a todos los gremios). *Universitas scholarium* y *universitas magistrorum* no significa entonces «la universidad» de alumnos o profesores, menos aún el universo de saberes, sino «el conjunto de todos» o, mejor, la «*corporación*» de alumnos o profesores. Un gremio, ciertamente, pero un gremio abierto, y donde el saber es el que marca la inclusión, más que la procedencia. Solo más tarde el uso se desplazará a *Universitas Studii* o «el conjunto de todos los estudios», que se parece más al uso actual.

La carta natal o fundacional de la universidad, en cada uno de los tres tipos, es el reconocimiento del rey o del Papa: el permiso *ius ubique docendi*, la carta de libertad de enseñanza. La configuración de este nacimiento son los estatutos: la regulación de la vida universitaria en una comunidad de estudiantes y profesores; entre ellos, las diferentes naciones de estudiantes; y entre ellos, la universidad y la ciudad. Es, también, la configuración de su estructura (las cuatro facultades: medicina, jurisprudencia, teología y filosofía) y su *ethos*: *amor sciendi*, honestidad intelectual, solidaridad colegial, compromisos con el bienestar de los estudiantes, lealtad a la institución y obediencia a sus reglas. Es, pues, una diversidad articulada; su nervio vital está en las partes que se conectan. Sin conexión, no hay universidad; sin puentes, no hay estructura. El modelo refiere para sí, coherentemente, a la imagen de una torre de marfil: el cuello como vínculo, como un puente franco que permite fluir el saber pese a las enormes divisiones políticas, territoriales, lingüísticas, de una Europa extremadamente fragmentada. El puente franco del saber tenía una lengua: el latín. El saber tenía una visa de libre tránsito y una función mediadora en las disputas y en la consolidación de las nuevas estructuras que se gestaban en la baja Edad Media.

El modelo universitario, como puente, fue bastante exitoso y se expandió rápidamente: como *alma mater* de papas, obispos, jueces, administradores de todo rango, la universidad tenía una influencia gravitante en muchos aspectos de la vida medieval. Se convierte, *de facto*, en un tercer poder, muchas veces mediador entre la

Iglesia y el Estado; pero, también, en un poder crítico. El punto de inflexión respecto a la crítica se dio con ocasión del gran cisma que dividió al Papado entre Roma y Aviñón entre los años 1378 y 1417. La disputa dio origen a variados e intensos debates respecto a la estructura de la Iglesia, su naturaleza terrenal y divina, y muchas veces la crítica a su riqueza y corrupción. Se discutió y se escribió sobre una reforma de la Iglesia; se escribió y discutió también para preservarla. Se generaron bandos, se incluyó y se excluyó. La disidencia no fue extraña y la expulsión o la marginación de los predios de discusión universitaria no fue ajena. Es un puente siempre sometido a fuertes vientos y no cuenta siempre con la flexibilidad debida.

El Humanismo y el Renacimiento fueron fenómenos extrauniversitarios resistidos por una corporación bien instalada en el paradigma escolástico. Pero eso fue solo el inicio, lo siguiente fue lo que trajo la reforma luterana a la universidad: primero, el quiebre de la comunidad académica universal, dividiéndola entre universidades confesionales católicas y protestantes; segundo, el ocaso de esta torre de marfil. Cuando Martín Lutero, agustino, exalumno de Guillermo de Ockham y profesor ordinario de la universidad, clava en la puerta de la iglesia del palacio de Wittemberg, sede también de la universidad, sus 95 tesis, proclama también el triunfo de la universidad sobre la unidad de la iglesia y, con ello, el golpe de gracia al mundo medieval y el advenimiento del mundo moderno. Lo que la universidad alguna vez otorgó —un puente de defensa doctrinaria y persuasiva de la Iglesia contra los poderes del Estado, y viceversa—, esta vez no lo concede. La universidad prevaleció, pero la victoria fue pírrica. La cabeza ganó y desplazó al cuello. La república cosmopolita del saber se fragmenta en Estados y confesiones; y muy pocas universidades, muy pocos puentes, se mantuvieron al ritmo de los tiempos. Con el tiempo, unos 150 años, la universidad se anquilosó y para el último tercio del siglo XVIII era una institución desajustada con respecto a la época y en estado comatoso. Esta es la época del escrito de Kant, del cual se ha tomado el título de este Congreso.

El modelo moderno que recupera la idea de universidad nace en dos naciones pequeñas y hasta ese momento poco gravitantes en el escenario cultural europeo: Escocia y Prusia. Lo impulsan los profesores de Edimburgo (Adam Smith, David Hume, entre otros) y Wilhelm von Humboldt, en Berlín. Humboldt recibe el encargo del rey Federico Guillermo III para reformar el sistema educativo prusiano y funda, dentro de este encargo, la Universidad de Berlín (1810), la cual se crea desde el inicio con un propósito diferente a la universidad medieval: no se trata de enseñar solamente conocimientos establecidos, sino de mostrar cómo se descubre el conocimiento para desarrollar en los alumnos el espíritu científico y el progreso de la civilización.

Humboldt considera que la universidad representa el alma moral de la sociedad y la fuente de su legado cultural. Para conseguirlo se le deben garantizar la absoluta libertad de cátedra y de estudio. Lo cual también lleva a la paradoja intrínseca de este modelo: esta universidad necesita del Estado para su financiamiento y para defenderse de su rival más temible, que es el Estado mismo. Los eruditos en la transmisión del saber de la tradición son sustituidos por investigadores especialistas organizados en facultades disciplinares. Varias torres independientes. Aunque el modelo encarna el espíritu de la revolución científica y se complementa bien con las exigencias de la industrialización y su afán tecnológico, reivindica para la filosofía la función de la antigua facultad de artes liberales, condición previa a los

estudios especializados. La reflexión filosófica y humanística se pensó para servir de puente.

El modelo alemán de enseñanza e investigación será el modelo más influyente de universidad a fines del siglo XIX y principios del XX. Influirá decisivamente en la creación de universidades a todo lo largo del mundo, especialmente en el norte de Europa, Estados Unidos (empezando por la John Hopkins, en 1876, y luego Yale, Harvard, Columbia y Michigan), Rusia y Japón. Los institutos técnicos, en cambio, seguirán el modelo francés. Hasta aquí la universidad, históricamente.

3. **La difuminación contemporánea**

> Eres esbelta como una palmera
> y tus pechos son como los racimos de su fruto.
> Dije: «Treparé a la palmera
> y tomaré su fruto».
> Que tus pechos sean como racimos de uvas
> y tu aliento, como la fragancia de manzanas.
>
> Cantar de los Cantares, 7,9-10

La universidad que sucede a la Segunda Guerra Mundial ha crecido más que una palmera y no es esbelta; ha crecido como un espeso ombú, su aliento es parecido a un tónico bucal, algo apurado, y su crecimiento ha sido el de mayor expansión en la historia de la universidad desde el siglo XIV. Tres cuartas partes de todas las universidades existentes se han fundado en el siglo XX, el 75 % de ellas se ha fundado después de la Segunda Guerra Mundial (véase Rüegg, 2011; Trow, 2007; Perkin, 2007). El panorama actual revela no solo la proliferación de universidades, sino el acceso mayoritario a ellas. La universidad deja de ser el espacio de formación de la élite del pensamiento, de la élite gobernante. Primero asomó el fenómeno de la universidad de masas (1960) y hoy se habla de universalización de la universidad; es decir, del acceso mayoritario a ella. Los dos fenómenos están ligados a lo que se llama la sociedad posindustrial, o la sociedad de servicios o la sociedad profesional. Toda forma de acción profesional está en pugna por «acreditarse» académicamente y recibir con ello la confianza social. Tal pugna no solo acrecienta enormemente la creación de nuevas disciplinas y el aumento de la oferta universitaria, sino plantea también un enorme reto a la idea de universidad.

Los cambios de escala traen consigo cambios en todo orden de cosas: misión, financiamiento, administración, estándares; en una palabra, diversificación de los sentidos y funciones de la universidad. Con la masificación surgen por todas partes universidades privadas (de enseñanza) en manos de empresarios. La universidad del siglo XXI es cada vez más un menú con universidades de naturaleza variada (véase Vega, 2012): de pregrado (de enseñanza) masivas, de posgrado e investigación de élite, de innovación o emprendedoras, *top research universities* para la élite de la élite, profesionalizantes de pregrado y posgrado (modelo francés), eclesiásticas vaticanas y seminarios (modelo escolástico-humanista medieval), indígenas, virtuales, difuminadas, líquidas, terapéuticas, ecológicas, por usar distintas maneras de referirse a esta indómita variedad. No ver esta diversidad, no sentirse concernido con ella, aferrarse a una sola manera de entender la universidad es estar ciego,

o estar, más bien, encerrado en una distante torre, esta vez, sí, fría y distante, y sin la disposición de establecer los puentes; o, si quieren, convertirse en una cabeza sin el cuello que la conecte con el cuerpo. Hermosas, lúcidas, pero ajenas cabezas.

Tal es el sentido actual que se recoge usualmente de la torre de marfil, referida especialmente a las humanidades. Torre de la extrañeza, torre de la información privilegiada y exclusiva, torre de una soledad no divisada, ni asumida, torre con la soledad del ombligo. Muchas veces una arrogante, despectiva y orgullosa soledad. No me refiero a la nobleza y vitalidad de la erudición; me refiero a la soberbia de la mirada desde arriba y que no es capaz ya de ver sus pies ni el nexo con sus miembros, menos aún la alimentación de su organismo: los necesarios lazos o puentes con la sociedad, el mundo, la comunidad. Lazos que no son económicos, sino espirituales o emocionales, si quieren.

Pensemos en nuestra universidad, que es un fértil terreno de diversidad. Trepemos la palmera. La palabra universidad en nuestra universidad es un manto largo, tan largo que puede cubrir diferentes cabezas y donde cada una de ellas piensa que el manto es suyo. La palabra «universidad» para nosotros, en este recinto acogedor y generoso, puede cubrir la idea de una universidad académica, la idea de una universidad técnica, profesionalizante, emprendedora, inclusive orientada a las artes. Puede cubrir la idea de una docencia orientada a la generación del saber, a la emancipación del individuo y también la idea de una docencia orientada a la instrucción y a la satisfacción e inserción del estudiante en el mundo laboral. Todas estas cabezas habitan el mismo campus y se cubren con el mismo manto, pero cada una piensa que su idea o modelo de universidad es el único. Nuestra universidad alberga varias ideas de universidad, una situación rica en diversidad y compleja en articulación; pero los puentes son frágiles.

Una visión plana y poco ilustrada de la Modernidad subraya la mera funcionalidad del saber. Yo quisiera subrayar el amor al saber como requisito de la libertad humana, de su madurez intelectual y de su creatividad, sin las cuales no hay verdadero progreso ni futuro deseable para el ser humano como especie. Desde siempre, la relación entre el conocimiento y la sociedad ha sido muy estrecha, lo cual no significa que haya sido siempre fácil y amigable, tal como lo he presentado en esta sucinta historia de la idea de universidad. El conocimiento es un saber y uno puede distinguir formas de saber como el teórico, el práctico y el instrumental, incluso, si me lo permiten, el *poiético*. Paralelamente, uno puede distinguir también formas de conocimiento. Sin embargo, sea cual sea el modo de saber o de conocimiento escogido, hay siempre algo de reflexión. Evaluar un área de conocimiento es, justamente, la oportunidad que se ofrece para sopesar la conciencia que hay del saber que se tiene; por lo menos así tendría que ser, siempre que se quiera que la evaluación no sea un mero trámite formal o un ejercicio mecánico. Así pues, no importa cuál sea el área de saber escogido, siempre hay un punto de razonamiento crítico, aquel que puede ser descrito como impenitentemente atento, lúcido, inconformista. Precisamente es aquí donde encontramos la razón por la que la relación entre la sociedad y el conocimiento no ha sido siempre fácil y amigable. Es más, esta tensión con el mundo está en el mismo núcleo del proceso de adquisición de conocimiento y es consustancial a la universidad. Una universidad que solo suministre información instrumental y al servicio de la demanda actual de la sociedad no cumple bien con el rol articulador de cabeza y cuerpo.

¿Qué le toca hacer a la universidad en este contexto y cuál es el rol de las humanidades? Lo diré muy brevemente. En una misma universidad pueden convivir diversos enfoques, pues no todas las carreras universitarias exigen lo mismo a sus alumnos ni tienen los mismos objetivos. La formación de un alumno como ingeniero no es la misma que la de un antropólogo, por ejemplo. Se puede, por tanto, entender fácilmente que una disciplina opte por una formación de mayor incidencia funcional, mientras que otra opte por una formación más orientada a las artes liberales. El rol de las humanidades será, por tanto, distinto según la orientación disciplinar y la misión institucional de la universidad en cuestión; será más o menos funcional, más o menos emancipador; más o menos presente; más o menos relevante. Ahora bien, aquí no se agota el debate, ni mucho menos, pues toca enfrentar lo más interesante, el lazo espiritual, el hálito que mantiene unido el conjunto, con mayor o menor intensidad: ¿qué vínculo hay entre humanidades y *humanismo*?

La dimensión más interesante de la discusión sobre las humanidades, la discusión sobre su valor y sentido, está menos vinculada con una relación de cursos de letras y más vinculada con una determinada idea de lo *humano*, con su presencia o ausencia en la reflexión que expresa la misión y visión de una universidad y que diseña los planes de estudio: qué somos, qué nos constituye como seres humanos, cómo queremos formar a una persona que confía en nosotros sus aprendizajes.

Una tal idea constituye lo que podemos entender por «humanismo». No es tan simple. La humanidad puede ser vista como una «historia» (o una narración), pero no es un hecho; por lo tanto, la concepción detrás de lo humano, lo que podemos llamar «humanismo», no es un dato, sino, más bien, un principio regulativo, un valor o una fe, si quieren. Me gusta más llamarlo un principio regulativo, pues a lo que me adhiero respecto a lo humano me traza una ruta de acción y de creencias respecto al valor de lo humano: si creemos ser criaturas creadas a imagen y semejanza de un dios bueno y omnipotente; si creemos ser criaturas del azar, sueltas en un cosmos impredecible; si creemos estar destinados a satisfacer nuestros deseos o imperar sobre el mundo, o ambas cosas, entre otras muchas opciones posibles (que seamos una gran ilusión, un sueño o una pesadilla).

Yo prefiero pensar que el ser humano es una criatura expuesta a un continuo descubrimiento, abierta a la sorpresa y a la admiración, con un enorme potencial para resistir sus pulsiones más egoístas y destructivas, con capacidad de amar y ser amado. Sé, sin embargo, que eso no es natural, sino que debe ser formado y estimulado. Mi forma de entender el humanismo está, pues, muy vinculada a un ideal que involucra el respeto por la diversidad, la tolerancia ante ideas ajenas y el cultivo de la sensibilidad y la ciudadanía. Tal *humanismo* depende de las humanidades como instancias de aprendizajes formativos fundamentales, no instrumentalizadas, mucho menos decorativas. Tal humanismo en mi caso (muy personal) está íntimamente vinculado con la poesía y las artes en general.

Tal sentido de las humanidades tiene un rol indiscutido e indisputable en cualquier momento donde se considere que vale la pena tomar al ser humano, a nosotros mismos, como un sujeto que se construye en su continuo descubrimiento, que es donde reside, en verdad, su libertad. Y que los cursos de humanidades deben acompañar y estimular ese proceso de autoconocimiento. Tal sentido de las humanidades no está reñido con una formación para el ejercicio profesional, pero, claramente, no se limita a ello. Desde mi punto de vista, la dimensión humanista de las

humanidades no se agota, ni mucho menos, en los aprendizajes necesarios para insertarse en el mundo laboral. Puede, sin embargo, lamentablemente, no tener lugar o uno muy reducido, casi decorativo, en un modelo de universidad donde la formación está orientada básicamente a la instrucción para la profesionalización.

Todos sabemos, todos los que nos interesamos por la universidad y por el fructífero vínculo entre la universidad y la sociedad, la universidad y el país, que una tal universidad, primero, deja de ser propiamente una universidad y, segundo, no forma siquiera los mejores profesionales que el entorno y el país demandan. Es más, la persona, en una dimensión integral, queda de lado. Pierde de vista la fragancia de las manzanas, el lazo espiritual, o el milagro, como decía Pico della Mirandola: «He leído en los antiguos escritos de los árabes, padres venerados, que Abdalá el sarraceno, interrogado acerca de cuál era a sus ojos el espectáculo más maravilloso en esta escena del mundo, había respondido que nada veía más espléndido que el hombre. Con esta afirmación coincide aquella famosa de Hermes: "Gran milagro, oh Asclepio, es el hombre"» (2003, p. 11).

Bibliografía

PEDERSEN, Olaf (1997). *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

PERKIN, Harold (2007). «History of Universities». En James J.F. Forest y Philip G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 159-205). Dordrecht: Springer.

PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni (2003). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Ciudad de México: UNAM.

RÜEGG, Walter (2011). «Chapter 1: Themes». En Walter Rüegg (ed.), *A History of the University in Europe IV: Universities since 1945* (pp. 3-30). Cambridge: Cambridge University Press.

TROW, Martin (2007). «Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII». En James J.F. Forest y Philip G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Dordrecht: Springer.

VEGA, Juan Fernando (2012). «Evolución de la institucionalidad universitaria: historia y perspectivas». *Mural de Letras*, 12, 9-11.

VERGER, Jacques (1993). «Esquemas». En Hilde Ridder-Symoens (ed.), *Historia de la universidad en Europa I: las universidades en la Edad Media* (pp. 39-82). Bilbao: Universidad del País Vasco - Servicio Editorial.

POR EL BIEN DE LAS HUMANIDADES: LECTURA, LIBERTAD, CONOCIMIENTO, VERDAD, JUSTICIA Y EL LUGAR DE LAS HUMANIDADES*

Rachel Elior
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Hace aproximadamente 2.300 años, el dramaturgo griego Menandro (342-291 a.e.c.) discutía la importancia de la lectura y el propósito de la educación: «Aquellos que saben leer ven el doble de bien». Él tenía razón: es indudable que una visión amplia y una percepción profunda —u horizontes amplios y una comprensión profunda— nos ayudan a lidiar con las complejidades de la condición humana y a librarnos de las cadenas de los estereotipos que oscurecen el pensamiento libre. Una visión y una percepción tales dependen de una lectura que ilumine lo concreto con la luz de lo abstracto, coloque la simplicidad del presente en el contexto del pasado complejo, ofrezca una reflexión profunda acerca de la vida humana, libere a las personas de los límites azarosos y arbitrarios dentro de los cuales ellas han nacido, y las transporte a mundos numerosos y diversos que nunca antes hayan visitado. Leer, quizá más que ninguna otra actividad humana, enseña a las personas a reconocer la brecha entre la realidad y lo que es deseable; a expandir las fronteras de lo obvio y a modificar axiomas fundamentales. Crea oportunidades para nuevas intuiciones acerca del contexto y las causas, las razones y los significados, la crítica y la moralidad, la sabiduría, la resistencia, la conciencia y la responsabilidad. Proporciona encuentros fascinantes entre los infinitos reinos del espíritu humano y la diversidad de la mente y el razonamiento humanos, con todas las inesperadas manifestaciones que pueden encontrarse bajo la superficie de experiencias sociales y culturales ostensiblemente familiares.

La educación comienza inculcando la lectura, hilando una letra con la siguiente, desentramando así la conexión entre el sonido y el signo, de modo tal que el lenguaje escrito pueda convertirse en una herramienta para el estudio, la comprensión, la imaginación y la creatividad. Este proceso culmina con los estudios académicos a nivel universitario, los cuales buscan reexaminar todas nuestras presuposiciones básicas por medio de distintos lenguajes, razonamiento filosófico y procesos de pensamiento crítico. Con ello se desmantelan y reconfiguran las fronteras del conocimiento a través de nueva información, asociaciones y cooperaciones intelectuales insospechadas, preguntas originales, comparaciones inesperadas e intuiciones novedosas a medida que cuestionamos las normas aceptadas. A lo largo de todo este proceso, en efecto parece tener vigencia la regla de Menandro: «Aquellos que saben leer ven el doble de bien». Siglos más tarde, el rabino Isaac Campantón (1360-1463), uno de los más importantes académicos judíos de España entre fines del

* Traducción del inglés de Rodrigo Ferradas y Alexandra Alván.

siglo XIV e inicios del siglo XV, haría comentarios similares con respecto a la conexión entre la lectura y la sabiduría: «El incremento de libros trae consigo el incremento de sabiduría y la sabiduría de un hombre llega solo tan lejos como sus libros» (Campantón, 1565, introducción).

Comentarios como estos no fueron considerados controversiales durante muchas generaciones, desde tiempos inmemoriales hasta nuestros días. No sería necesario brindar aclaraciones especiales en torno a ellos si no fuese por el peligro que hoy afrontan las humanidades. El creciente desprestigio público del campo, debido al hecho de que la mayor parte de sus asuntos de investigación y temas de estudio no está directamente al servicio de las prioridades de crecimiento económico o interés tecnológico de los diferentes gobiernos del mundo global, ha llevado a constantes recortes en los presupuestos para la educación superior. Estos recortes se reflejan en una substancial reducción del número de profesores y estudiantes. Nuestra presente discusión no sería necesaria si no fuese por el hecho de que en las últimas décadas se ha escuchado voces, desde distintos ángulos, cuestionando la importancia de la lectura dentro de ámbitos académicos de conocimiento que no parecen brindar aplicaciones prácticas o tener un impacto económico que contribuya directamente al producto bruto interno (PBI). También han sido cuestionados de este modo los ámbitos intelectuales que cultivan la crítica y no preparan trabajadores obedientes que contribuyan con el sistema de valores dominante de la sociedad de consumo y la economía competitiva que se centra en el desarrollo de nuevas tecnologías, biotecnología, computadoras y cibercomunicaciones. Nuestra discusión no sería necesaria si no fuese por aquellos que cuestionan la viabilidad y los beneficios de las bibliotecas o de los departamentos académicos que no contribuyen directamente a este sistema de valores; no sería necesaria si no fuese por quienes dudan de la relevancia del modelo universitario académico, validando solo aquellas partes del sistema que se ocupan de las ciencias prácticas, tecnológicas y aplicadas, mientras desprecian el valor de los estudios «no aplicados» que no atienden las necesidades económicas del país y no contribuyen directamente al posicionamiento nacional en la competencia tecnológica internacional.

Esta aproximación capitalista considera al estudio académico relevante solo en la medida en que permita el desarrollo de campos prácticos que estén al servicio del interés político nacional, tales como alta tecnología, economía doméstica, industria nacional, fuerzas armadas, ingeniería, negocios y comercio, inversión bursátil, finanzas y gestión. Nadie pone en duda la importancia de todos estos campos prácticos, los cuales resultan vitales para la supervivencia de una nación soberana y para asegurar el florecimiento de una sociedad democrática independiente y estable. Sin embargo, tales campos no anulan en absoluto la necesidad de facultades teóricas y bibliotecas «no aplicadas», en las que la importancia de la lectura no se mide por la subida del valor de las acciones bursátiles, el impacto económico, el interés político, la contribución a las fuerzas armadas o al beneficio comercial. Los intereses económicos del mundo de los negocios y el sistema de valores de la sociedad consumista, con su énfasis en la abundancia material, no pueden desplazar de su lugar vital a los estudios académicos no dominados por consideraciones de ganancias, poder, beneficios, interés político o relevancia para el PBI. Dichos estudios tienen sus raíces en la lectura libre, la crítica libre y la curiosidad intelectual independiente; en el estudio teórico y la investigación «pura» que busca plantear preguntas

teóricas o lidiar con indagaciones morales o asuntos históricos, así como con preguntas textuales, culturales y filológicas, y expandir las diversas dimensiones del conocimiento. Es decir, están enraizadas en la búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo. Las humanidades están motivadas por un deseo de conocer, aprender, investigar y comprender; un deseo de integrar varios campos de conocimiento, de desafiar el conocimiento existente, de buscar nuevo conocimiento o de criticar las teorías vigentes. Dichos estudios dependen de la presencia de individuos expertos que posean conocimiento y puedan transmitirlo; asimismo, dependen del acceso libre a varias fuentes de conocimiento y lugares para la conservación del mismo, y de la presencia de bibliotecas abiertas que preserven la creatividad humana a través de generaciones sucesivas.

En lo que sigue, intentaré aclarar brevemente la esencia ideal de la facultad de humanidades universitaria, enraizada en los mencionados valores del aprendizaje por el aprendizaje mismo, un aprendizaje que no está sujeto a ningún propósito aplicado ni a intereses externos.[1] Intentaré iluminar, desde un ángulo menos familiar, las áreas de las que es responsable la facultad de humanidades. Quisiera también explicar la crucial contribución que hacen las humanidades a la exploración del espíritu humano y a la promoción de valores universales asociados con la dignidad humana y los derechos humanos, sobre la base de conocimiento, verdad, justicia, libertad, igualdad de derechos y libre acceso, libertad de expresión y crítica, en beneficio de todos los seres humanos, independientemente de su religión, nacionalidad, raza, estatus social o género.

Las universidades se involucran en numerosas y variadas áreas dentro de cualquier campo del conocimiento que se haya hecho acreedor de reconocimiento y valor científico, o que pueda ser sometido a investigación racional, estandarización, evaluación, debate y corroboración o refutación. A grandes rasgos, sin embargo, es posible hablar de dos grandes campos —las *humanidades* y las *ciencias*—, a partir de los cuales se ramifican todas las otras disciplinas.

Idealmente, las *humanidades* exploran diferentes manifestaciones del *espíritu humano* y del espectro de la *creatividad humana, la cultura humana y los valores humanos a lo largo de la historia*. Los estudiantes examinan en este campo las principales leyes y valores, las innovaciones y revoluciones, las mitologías y escritos elegidos por distintas sociedades a lo largo de la historia, así como las decisiones centrales y cruciales y los principales caminos de creatividad que dichas sociedades recorrieron y conmemoraron. Los académicos y estudiantes examinan aquello que hizo a la gente mejor o peor, tanto con respecto a circunstancias específicas de tiempo y lugar como en relación con la esencia universal de la vida con sus diferentes significados en distintas culturas. El sociólogo alemán Max Weber (1864-1920) señaló que «el ser humano es una animal suspendido en redes de sentido tejidas por él mismo»; mientras que el antropólogo estadounidense Clifford Geertz (1926-2006) añadió lo siguiente: «considero que la cultura misma es esas redes» (Geertz, 1973, p. 5). La investigación humanística se ocupa de varias dimensiones del espíritu humano, tanto abstractas como concretas, a lo largo del curso de la historia. Asi-

1. Resulta interesante que el término «lecturer», utilizado en inglés para referirse a un profesor universitario, proviene del término «leer» en latín. Algunas universidades en Inglaterra y en otros lugares aún emplean el término «reader» (lector) para referirse a académicos experimentados.

mismo, explora las «redes de significado» que dicho espíritu teje para sí tal como se manifiestan en el lenguaje y los símbolos, la religión, el mito y la ley, el gobierno, la ideología y las cosmovisiones, los rituales culturales y la expresión de la autoridad, la literatura y la poesía, el pensamiento y el arte, las matemáticas y la filosofía, la hermenéutica y la historia de la ciencia, la historia y la música, la arquitectura y la escultura, el folclore y la conciencia dependiente del tiempo, la memoria escrita y la creatividad continua en todos los ámbitos distintos y únicos del pensamiento humano, tal como estos se modifican en el curso de la historia.

Por su parte, las *ciencias* buscan explicar todos los aspectos de la realidad sobre la base de observaciones, análisis y cálculos. Asimismo, buscan crear modelos generales que den razón de la mayor cantidad posible de fenómenos observados o calculables. Esto supone el estudio de las leyes cíclicas y eternas de la naturaleza, con su continuidad y cambio. En su mayor parte, hasta hace algunas generaciones, las ciencias exploraban *cosas que no habían sido creadas por humanos*. Sea que describamos el universo en términos de creación y de un acto de Dios o en términos de fenómenos naturales, la evolución, el ciclo del agua en la naturaleza, el calor del sol o las ciencias de la Tierra, en cualquier caso, todos estaríamos de acuerdo en que los cielos, la tierra y todo lo que ellos contienen *no fueron hechos por humanos*. Asimismo, estaríamos de acuerdo en que sus leyes no se vinculan a las características propias de la existencia humana, tal como se modifica dentro de los límites del tiempo y el espacio, sino a una realidad universal e infinita sometida a *leyes y ciclos de origen no humano*. A manera de generalización, se denomina *naturaleza* a todas aquellas áreas en las que los humanos están *controlados* por ciclos, cambios, condiciones, procesos evolutivos y fuerzas naturales. En suma, todos aquellos dominios que nosotros mismos no generamos, poseemos o controlamos. Aspiramos a comprender las leyes universales fijas y cambiantes que crean, generan y condicionan la naturaleza; aspiramos a comprenderla, analizarla, interpretarla, generalizarla y definirla, así como a utilizarla para nuestro beneficio.

La *cultura*, en cambio, incluye todo aquello que nosotros poseemos y que no se habría podido generar o crear sin nosotros; todo lo que hacemos y controlamos. Todo acto de creación humana —libros, números y relatos; lo sagrado y lo profano; la ley y la moralidad, el orden social, los números, las medidas y la evaluación; la fe y el arte; lenguaje y símbolo; lo abstracto y lo concreto; la interpretación y el comentario; el culto a Dios y el trabajo agrario— refleja lo que los seres humanos han hecho desde que tomaron conciencia de sí mismos, buscando añadir lo que *la naturaleza no tiene y nunca tuvo*: memoria, historia, mito, ritual, escritura, lectura, pensamiento y cálculo, creatividad e interpretación, ley y justicia, moralidad, filosofía, conteo y contabilidad, arte, cultura, religión y culto, conocimiento, verdad, libertad y justicia, autoridad y gobierno, conciencia, crítica, literatura y poesía, pintura, teatro y folclore, danza y música, matemáticas, astronomía, psicología, arquitectura, lógica, derechos humanos, justicia social, teoría de la relatividad, historia de las ideas, ajedrez, jardinería, ética, tejido y manualidades, e innumerables otros campos.

El historiador y filósofo alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911) propuso hace más de 120 años que la diferencia entre las ciencias y las humanidades radica en la manera en que buscan explicar los fenómenos del mundo. Las ciencias, sostuvo Dilthey, buscan revelar las relaciones *causales* entre los fenómenos, mientras que las humanidades buscan exponer su *significado* y comprenderlos en profundidad.

Podríamos intentar embellecer o cuestionar estas definiciones, actualizarlas o reconocer su complejidad. Sea como fuere, sin embargo, nadie puede negar que hoy en día estos dos grandes campos no gozan de igual apreciación, presupuesto o estatus (véase Academia Israelí de Ciencias y Humanidades, 2007). Esta diferencia de estatus nos conduce al famoso «conflicto de las facultades» descrito por el filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804) en 1798 (Kant, 1979). Kant esbozó el hecho de que existe una terca lucha de poder entre el gobierno y la universidad en torno al derecho de configurar la esfera pública y las prioridades académicas e influir en ellas. Describió la compleja y tensa relación en las diferentes facultades entre el poder político y sus demandas, por un lado, y las prioridades de la razón humana autónoma, por otro. En tiempos de Kant, las facultades de teología, derecho y medicina —las cuales eran más útiles para los intereses y las necesidades del poder político: regulación, orden, control legal y social— eran consideradas «facultades superiores». En ellas se ensañaba lo que las autoridades consideraban necesario y útil. Por su parte, la facultad de filosofía —fundada sobre la consideración del conocimiento y la sabiduría como expresión de la autonomía humana en el ámbito de la ciencia y la investigación— era considerada una «facultad inferior», pues necesariamente era incapaz de atender las necesidades políticas.

En nuestros tiempos, las facultades de ciencia y tecnología, ingeniería, comunicaciones, biotecnología y medicina son las «facultades superiores», pues son las que mejor sirven a las necesidades político-económicas nacionales en un mundo globalizado y competitivo de negocios, alta tecnología, potencias militares e industria. Las humanidades, por su parte, son la «facultad inferior», pues no sirven a ninguno de estos intereses político-económicos nacionales. Si el objetivo es maximizar la eficiencia y recortar costos de acuerdo con un sistema de valor de ganancias y pérdidas, o si la meta es aumentar el PBI ignorando su distribución social, siempre habrá en la esfera pública —o en las arenas capitalista, militar o política— quienes sugieran, o impongan, el cierre de departamentos universitarios «ineficientes» o «irrelevantes». Tales departamentos son aquellos que, desde esta perspectiva, no sirven al interés económico nacional ni a su poder político. Se trata de unidades dedicadas a campos como la filosofía, la egiptología, el asirio, los estudios de la cultura inca, ópera italiana, teatro griego, musicología, folclore, estudios africanos o estudios *yiddish*; campos dedicados a la exploración de la creatividad humana y a la promoción de una comprensión de significados históricos y culturales desde distintos ángulos, sobre la base de la memoria escrita, un lenguaje único y las expresiones visuales, orales, artísticas, religiosas y materiales de cada cultura en su desarrollo histórico.

Es muy improbable que alguien sugiera cerrar departamentos «eficientes» de ciencias, ciencias naturales o de cualquier otra área que sirva directamente a las prioridades e intereses del poder político y sus motores económicos. Las humanidades o artes liberales son estudiadas por aquellos estudiantes curiosos y entusiastas que han de ser los futuros ciudadanos del mundo democrático, no solo de sus propias localidades nacionales. Se trata de estudiantes que aprecian la cultura y el arte, la sabiduría y la ley, la moralidad, la libertad y la justicia, la creatividad y el conocimiento, los idiomas y la música, la filosofía, la filología, la poesía, la literatura y la historia. Las humanidades son estudiadas por amantes de la memoria y de la verdad: dos valores íntimamente relacionados. De hecho, la palabra griega para verdad es ἀλήθεια (*alêtheia*), que literalmente significa «no olvidar»

—λήθη (*lêthê*) significa «olvidar», mientras que *a-* es un prefijo usado para formar conceptos negativos, como en las palabras «asimetría» o «atonal»—. Las humanidades son estudiadas por aquellos que buscan comprender mejor la condición humana y su afinidad con conceptos como conocimiento, coraje, autonomía, razón, moralidad, honestidad, verdad, justicia, igualdad, libertad, tolerancia, multiculturalismo y dignidad humana; así como su afinidad —igual de importante— con conceptos opuestos como ignorancia, miedo, injusticia, falsedad, tiranía, genocidio, racismo, totalitarismo, ocupación militar, esclavitud, subyugación, humillación, *apartheid*, segregación, opresión, colonialismo, exclusión y discriminación. Estos estudios cultivan la tolerancia, la paz, la libertad, la igualdad y el multiculturalismo, así como la crítica racional y moral de los poderes políticos, capitalistas y militares. Adicionalmente, cultivan la sensibilidad ante la condición humana y la justicia social, así como la sensibilidad ante los derechos humanos y civiles. Aquellos que buscan recortar o cerrar dichos campos de estudio —que son una amenaza para la obediencia civil y el orden económico autoritario— declaran con ello que la exploración de estos conceptos —estudiados en profundidad en la facultad de humanidades— es inútil, pues no da lugar a ganancias ni sirve a ninguna causa o interés gubernamental.

Las universidades son responsables de la nutrición de ambas esferas del conocimiento: las humanidades y las ciencias, con todos los temas que cada una de ellas supone, independientemente de las prioridades e intereses de los poderes económicos y políticos.

Una antigua obra judía escrita hace aproximadamente dos mil años, *Séfer Yetzirá* («Libro de la Creación»), subraya el fundamento común de ambas esferas. La obra sostiene que el mundo fue creado con veintidós letras (cantidad de letras del alfabeto hebreo) y diez números. En otras palabras, percibimos nuestro mundo a través de conceptos compuestos de letras y números. El número fijo de *letras* se combina de formas infinitas para crear los ámbitos del lenguaje, mediando entre lo concreto y lo abstracto, y expandiendo así ampliamente las fronteras de la imaginación y la creatividad. Los *números*, cuyos signos también constituyen una lista limitada (los diez enteros del 1 al 10), se combinan de manera similar, mediando entre lo finito y lo infinito, y entre lo abstracto y lo concreto, creando una serie infinita de números que expande las fronteras del conocimiento a territorios anteriormente desconocidos. El autor de *Séfer Yetzirá* añade que «el mundo fue creado en números, letras y relato». Cada palabra, compuesta por un significante y un significado, puede ser comparada a un iceberg: una pequeña parte suya se muestra por encima de la superficie del agua, mientras que la mayor parte de su masa está sumergida en los pasados del lenguaje, en las profundidades. De modo semejante, cada número conocido encarna potencias y combinaciones desconocidas. Las letras y los números, en tanto signos numéricamente limitados que encapsulan innumerables sentidos, son compartidos por Dios y por los hombres en el proceso de creación y creatividad divinas y humanas, proceso que reúne lo conocido y lo desconocido, lo concreto y lo abstracto, el pasado y el presente. Todo lo que yace dentro del alcance humano, todo lo que puede comprenderse y entenderse, interpretarse y generalizarse, analizarse y definirse, criticarse y explorarse dentro de los ámbitos de lo concreto y de lo abstracto está vinculado a libros, números y relatos enraizados en una familiaridad con las letras y los números.

Las universidades cumplen una función primordial en la *preservación de estas letras y números —los libros y sonidos de todas las culturas o la creatividad acumulada de todos los ciudadanos del mundo—*. Estas son las bases del conocimiento, la memoria y la verdad, la lectura y la escritura, el testimonio y el mito, la religión y el pacto, la ciencia y la documentación, el simbolismo y la interpretación, el arte y la creatividad, la literatura y la poesía, la libertad y la justicia, la verdad y la igualdad, la concreción y la abstracción, la filosofía y la matemática, la investigación y la crítica. En conjunto, todos estos diversos testimonios de la creatividad humana establecen la dignidad y la libertad humanas, el significado de la vida, los deberes y derechos humanos, todo lo cual se vincula estrechamente al conocimiento, la verdad y la justicia. Estos valores básicos se asocian también al reconocimiento de que no debemos quedarnos en el sentido más literal y superficial, sino expandir el conocimiento existente en todos los campos, explorando intuiciones vigentes y los límites de lo obvio en cada caso, desentrañando causas y sentidos, contextos y claves que puedan revelar o crear nuevo conocimiento. Esta compleja función asumida por las universidades puede organizarse en cinco campos interconectados. Cada uno de ellos puede ser considerado peligroso o subversivo por los poderes políticos que no desean cultivar la indagación libre acerca del pasado o el presente, o que no desean mantener vivas la crítica libre ni la reevaluación de la ley, el orden y la justicia social, en tanto prácticas que pueden socavar los intereses nacionales. A continuación mencionaré brevemente cuáles son estos campos y los discutiré en mayor detalle más adelante. En todas sus facultades, escuelas y disciplinas, las cinco funciones principales de las universidades son las siguientes:

1. *recolectar*, documentar y almacenar el conocimiento existente, incluyendo el conocimiento controversial, datos censurados o debatibles y evidencia subversiva;
2. *explorar* el conocimiento existente e inculcarlo en los diferentes niveles de enseñanza desde un punto de vista de crítica sistémica, revisión científica y evaluación desafiante;
3. *diseminar* conocimiento en el mundo de la investigación y en la esfera pública, manteniendo la evaluación profesional por pares y la crítica racional abierta, así como un sistema de valor claro y una alta sensibilidad con respecto a la justicia social;
4. *crear nuevo conocimiento* que desafíe las convenciones y los axiomas existentes;
5. *desafiar* la brecha entre lo deseable y lo real en nombre de la autoridad del conocimiento, la verdad y la justicia, de acuerdo con los logros recientes de la ciencia en el mundo libre.

1. **Recolectar, documentar y almacenar el conocimiento existente, incluyendo el conocimiento controversial y evidencia subversiva**

La primera función de la universidad es recolectar y almacenar el conocimiento por todos los medios: servir como repositorio de todo el conocimiento, los tesoros culturales, la evidencia natural, la historia legal y los logros científicos disponibles. Sin esta infraestructura del conocimiento, la memoria y la tradición —dentro de la cual debe mantenerse un balance constante y complejo entre lo particular y lo uni-

versal, los valores nuevos y viejos, y entre los gustos cambiantes del pasado y del presente—, no es posible el trabajo académico. Una universidad de investigación tiene una necesidad constante de bibliotecas, repositorios, museos, colecciones y archivos; de colecciones de plantas y fósiles, departamentos de colecciones de manuscritos y artes, colecciones de partituras musicales y cartas, hallazgos arqueológicos y colecciones de mapas. Requiere de bases de datos de material digital, escaneado y fotográfico, así como de laboratorios para preservar fragmentos, pergaminos antiguos y libros y estudios de temas raros necesarios para la investigación. Cada uno de estos componentes por sí solo y todos en conjunto constituyen la preservación de la memoria y los tesoros culturales, reflejando la creatividad diversa y los sentidos cambiantes que vinculan el pasado y el presente.

Todos los involucrados en los mencionados campos, los cuales resultan de importancia fundamental en tanto manifestaciones de los cambios en la memoria humana y en su creatividad cultural, harían bien en recordar los versos iniciales de la *Teogonía* de Hesíodo, el primero de los poetas griegos. Hesíodo vivió en el siglo VIII a.e.c. y sus poemas relatan la historia de los dioses, el nacimiento de las musas y las maravillas de la creación. Hesíodo llama la atención sobre el hecho fascinante de que Mnemosyne, la *diosa de la memoria*, es la madre de las nueve *musas* que imparten su espíritu e inspiración a la creatividad humana en los campos del mito y la literatura, la historia y la poesía lírica, la comedia y la tragedia, la danza, el verso erótico y la poesía sagrada, la astronomía, el verso épico y el arte de la oratoria (Liebes, 1996). En otras palabras, *nunca se crean en un vacío* el arte y la literatura, la poesía y la historia, la religión y la ciencia, el teatro, la oratoria, y todos los productos de la inspiración de las musas en todas sus manifestaciones. Toda creación valiosa necesariamente nace de la memoria cultural que se nutre del pasado compartido y cuyos valores están sometidos a la prueba del tiempo. Dicha creación innova y crea en el presente por virtud de un talento único, a través de un proceso de estudio e interpretación, adopción e imitación, análisis, juicio y crítica.

Vale la pena recordar también la paráfrasis moderna de esta idea en los comentarios del diseñador japonés contemporáneo Yuji Yamamoto: «Con mis ojos dirigidos hacia el pasado, camino de espaldas hacia el futuro» (citado en Menkes, 2011). Poco tiempo antes, el gran escritor alemán Thomas Mann (1875-1955) empezaba su novela *José y sus hermanos*, una versión del relato bíblico de José, con las siguientes líneas de gran resonancia:

> HONDO es el pozo del pasado. ¿No habría que llamarlo insondable?
>
> Insondable, de hecho y quizá precisamente, si —y solo si— de lo que hablamos y por lo que preguntamos es el pasado del ser humano: esa enigmática naturaleza que contiene dentro de sí nuestra propia existencia, naturalmente placentera y sobrenaturalmente miserable, y cuyo secreto constituye, muy comprensiblemente, el alfa y omega de todo nuestro hablar y nuestro preguntar [...] Pues precisamente entonces sucede que mientras más hondamente escarbe uno, mientras más profundamente penetre en el inframundo de lo pasado y lo toque, se revelan como enteramente indescifrables los principios iniciales de lo humano, de su historia, de sus costumbres [Mann, 1952, p. 9].

La novela de Mann, con las profundas intuiciones que contiene, no podría haber sido escrita si el inspirado autor no hubiese aprovechado los logros de la egiptología y de los estudios bíblicos alemanes. La novela no podría haber sido culmina-

da, de no haber tenido el autor acceso físico e intelectual a la investigación filológica del hebreo bíblico y del egipcio faraónico, a los hallazgos arqueológicos de Egipto y el antiguo Oriente, y a la lingüística comparada de las lenguas antiguas. El genio, talento e inspiración únicos de cada creador artístico, capaces de reflejar un aspecto inesperado de la experiencia humana, son siempre individuales. Sin embargo, incluso aquellos bendecidos con una memoria excepcional, talentos únicos y pensamientos elevados —lo que les permite alcanzar resultados extraordinarios en sus campos— nacen dentro de una cultura y un lenguaje comunes que constituyen siempre la herencia del pasado.

Los grandes creadores se nutren libremente de su entrenamiento académico, de su familiaridad con obras de arte y de su dominio del conocimiento acumulado en los libros y estudios que los han precedido, desde tiempos remotos hasta el presente. Hacen uso de estos elementos creativamente, pues, como vimos, Mnemosyne (o la memoria) es la madre de las nueve musas y la verdad —*alêtheia*— implica no olvidar. No es una coincidencia que el significado original del término latino «*texto*» —proveniente del verbo «*texere*», «tejer»— sea una tela (como se evidencia en el término «textil»), un tejido hecho de hebras intercaladas en trama y urdimbre. Así, el autor o creador de un texto también teje una trama y urdimbre de lo conocido y lo olvidado, combinando palabras, conceptos y oraciones de obras previas, de la memoria, y del lenguaje tomado como urdimbre, añadiendo su propio contenido como la trama. El resultado de esta combinación es una nueva *textura* y nuevos *textos*.

Análogamente, podríamos considerar las humanidades y las ciencias como la trama y la urdimbre que forman juntas la infraestructura cultural por medio de la cual buscamos controlar el caos. La investigación universitaria depende en gran parte de todos aquellos responsables de localizar, recolectar, documentar, catalogar y preservar el conocimiento. Ellos harían bien en recordar el perspicaz comentario del poeta inglés W.H. Auden (1907-1973): «Siempre hay otra historia; algo que escapa a la vista» (1944). Con esto en mente, los curadores, los investigadores, los estudiantes, los bibliotecarios, los lectores, los archivistas y todos los involucrados en el proceso académico no deben confinarse nunca a una sola historia ni a un solo hallazgo visible. Deben llevar a cabo una búsqueda constante, siguiendo el ejemplo de la conversación entre dos gigantes de la cultura judía del siglo XX.

Gershom Scholem (1897-1982), el gran pensador que fundó la investigación académica de la mística judía en Jerusalén, conoció de joven al escritor y futuro premio nobel (1966) S.Y. Agnon (1887-1970) en la biblioteca comunitaria judía en Berlín durante los primeros años de la Primera Guerra Mundial. Scholem —en ese entonces un hombre joven— le preguntó al académico más experimentado por qué revisaba tan minuciosamente el catálogo de la biblioteca. La respuesta de Agnon fue una que Scholem nunca olvidaría: «Buscaba un libro que quizá no hubiese leído aún» (Scholem, 1970, p. 123). La descripción de Agnon que Scholem brinda ofrece un retrato ideal de un lector y académico: «Él venía de una ciudad en Galicia, en cuya Casa de Aprendizaje se encontraban varios miles de tomos de literatura hebrea, los cuales él había devorado en su juventud. Era capaz de contar alguna historia acerca de cada libro y cada autor» (Scholem, 1970, p. 123). Agnon tituló su libro de relatos acerca de escritores, libros y bibliotecas *Libro, escritor y relato*, aludiendo a la frase «libro, número y relato» del *Séfer Yetzirá* que discutimos anteriormente y que indicaba los materiales básicos a partir de los cuales se creó el mundo. Agnon

fue un lector excepcionalmente apasionado que nunca se cansó de buscar voces peculiares cercanas y distantes, relatos antiguos y nuevos, y libros familiares y olvidados. Él tejió sus hallazgos del pasado en sus propios libros y relatos a la manera del más hábil de los tejedores, mezclando texto y textura, libro, escritor y relato.

Los grandes escritores y poetas de todas las culturas han seguido siempre un camino similar, iluminando las experiencias ostensiblemente familiares del presente con la luz del pasado descubierta en sus estudios con el fin de revelar rincones inesperados. Hesíodo y Homero trabajaron de este modo, también lo hicieron los autores de los *Salmos* y del *Libro de Job*, así como Dante, Shakespeare, Proust, Sartre, Jorge Luis Borges e incontables otros. Para que sea posible la producción continua de obras maestras por parte de autores que iluminen la complejidad de la experiencia humana en todo lugar y tiempo y con el fin de ampliar las mentes de los estudiantes, los artistas y los creadores, hay una necesidad constante de continuar buscando la memoria del pasado a la vez que expandiendo las fronteras del conocimiento del presente y profundizando nuestra comprensión, a medida que intentamos alcanzar una mayor exactitud histórica. Dicho conocimiento también asegurará la provisión constante de inspiración creativa que bebe del «pozo del pasado». Las universidades requieren de delegaciones de expertos en manuscritos, arqueólogos, investigadores de historia del arte, fonólogos que registren la memoria musical de las diferentes culturas y académicos de todos los campos posibles que sean capaces de localizar y salvar voces y libros perdidos, diarios, testimonios y documentos, antes de que estos sean condenados al olvido. Las manifestaciones del conocimiento, la belleza, el arte y la sabiduría de tiempos remotos pueden convertirse en fuentes no solo de información y estudio, verificación histórica, contexto historiográfico y crítica cultural, sino también de inspiración y creatividad; dichas manifestaciones pueden inaugurar caminos inesperados para nuevas investigaciones.

2. **Explorar el conocimiento existente e inculcarlo en los diferentes niveles de enseñanza desde un punto de vista de crítica sistémica y evaluación desafiante**

El conocimiento de todos los periodos y lugares descritos anteriormente constituye el fundamento para el estudio y la investigación propios de las instituciones académicas, sea por escrito u oralmente, con el fin de expandir el conocimiento, diseminar la educación y continuar con el proceso de creación e investigación que nutre la lucha por el conocimiento, la verdad, la justicia, la igualdad, la libertad y los derechos humanos, como se discutirá más adelante. Los estudiantes e investigadores aprenden y enseñan sobre la base de fuentes primarias y los trabajos más recientes, volviéndose gradualmente catedráticos de nivel inicial, intermedio y avanzado que han absorbido el conocimiento de sus predecesores e innovado sobre la base del trabajo de sus antecesores. Este proceso consume mucho tiempo e implica la adquisición de lenguas antiguas y modernas, lectura y análisis inacabables, así como práctica en varias habilidades pertenecientes a diferentes campos del saber. El amplio espectro de estos estudios impide que los estudiantes se ganen la vida fuera de la universidad. Con el fin de apoyar a los estudiantes que dedican la mayor parte de su tiempo a la lectura y al estudio, a la práctica y el entrenamiento en bibliotecas o

laboratorios, y cuyos logros destacados reflejan su compromiso con sus estudios, las universidades han establecido un sistema de becas (en inglés, *scholarships*).[2] La palabra inglesa «scholarship» proviene del griego σχολείο (*scholeio*) y del latín *schola*, términos referidos en su origen al tiempo libre, a la interrupción del trabajo y a una persona que aprende en su tiempo libre, en tanto no tiene que trabajar porque alguien más es responsable de su manutención. La misma raíz, claro, aparece en palabras como escuela, escolar y escolástica, todas las cuales tienen su origen en el tiempo libre para los estudios, el cual supone que alguien le pague un estipendio a quien aprende, pues quien dedica su tiempo a los estudios no puede a la vez trabajar para su propia manutención. Estas becas no son nunca suficientes y los investigadores y profesores deben aplicar constantemente a fundaciones externas competitivas con el fin de asegurar el apoyo a la investigación de los estudiantes que supervisan.

Podría asumirse que la enseñanza, o inculcación del conocimiento, es la función más familiar del mundo académico, pues este es el aspecto con el que entra en contacto la mayoría de personas durante sus propios estudios universitarios. En realidad, sin embargo, la enseñanza universitaria difiere de cualquier otro tipo de enseñanza. Esta enseñanza está basada en la presuposición de que un estudiante que adquiere una educación académica completa —que incluye grados de bachillerato, maestría y doctorado adquiridos en un periodo de diez o trece o años, alcanzando niveles de excelencia adecuados— será luego capaz de enseñar en las áreas en las que se ha vuelto experto. A diferencia de lo que ocurre en cualquier otra institución de enseñanza, sin embargo, la enseñanza académica no está basada solamente en la inculcación del conocimiento o las habilidades adquiridos. Este tipo de enseñanza supone también la creación de nuevo conocimiento por parte del profesor a través de un proceso de investigación sometido a revisión. El proceso de creación implica la revisión exhaustiva del trabajo de aquellos que aportaron previamente al campo relevante, y la contribución al conocimiento existente por medio del estudio, el examen, la comparación y la crítica.

Los profesores universitarios están sometidos a la crítica constante por parte de los colegas más experimentados en su campo, tanto en su propio país como alrededor del mundo. Esta crítica empieza con la revisión de las tesis de maestría y doctorado y continúa con cada artículo o libro publicado, los cuales son evaluados por expertos del campo respectivo. Al leer y escribir, aprender y reseñar, publicar los resultados de sus estudios y al ser constantemente evaluados por sus pares, los investigadores fungen simultáneamente como profesores, inculcando el conocimiento existente a diferentes niveles de enseñanza, guiando y motivado a los estudiantes investigadores para que creen nuevo conocimiento y expandan los límites existentes, y juzgando —rigurosa y anónimamente— el trabajo de sus pares y estudiantes. La naturaleza del estudio académico universal y la revisión por pares académica internacional crean una comunidad universal de conocimiento que trasciende las

2. El Comité para la Evaluación de la Educación Superior en Israel, dirigido por Avraham Shochat, instauró un subcomité dirigido por el profesor Menachem Ya'ari. En un informe remitido en julio de 2007, el subcomité señaló que una importante dificultad en las humanidades es «el sistema de apoyo exiguo y casi inexistente para los estudiantes de doctorado, la falta de perspectivas de incorporación de estudiantes de doctorado luego de completar sus estudios, la ausencia de un sistema adecuado para el entrenamiento en el extranjero y el colapso de las bibliotecas de investigación» («El futuro de las humanidades en el informe Schochat», 2007, p. 28).

fronteras nacionales. Como es bien sabido, el comité editorial de las revistas académicas y las editoriales académicas envían, antes de la publicación, los artículos escritos por tales profesores investigadores a una revisión internacional realizada por lectores anónimos y reseñadores profesionales. Este proceso descentraliza a las autoridades locales y a los intereses nacionales y enseña modestia, multiculturalismo y cuán relativa puede ser la apreciación del trabajo. En su trabajo de enseñanza, los profesores investigadores deben estimular e inspirar, motivando a los estudiantes a encontrar nuevos patrones de pensamiento, a la vez que les inculcan conocimiento existente, adquiriendo nuevo conocimiento y perspectivas internacionales, y estudiando métodos críticos internacionales. Los profesores deben ser capaces de juzgar qué es valioso y de aclarar los criterios para la crítica. Asimismo, deben poder enseñar razón y valor, importancia y prioridades, metodología y crítica, sensibilidad, tolerancia y multiculturalismo a través de un proceso de creatividad académica independiente y con bases sólidas.

3. **Diseminar conocimiento en el mundo de la investigación y en la esfera pública, manteniendo la evaluación profesional por pares y la crítica racional abierta, así como un sistema de valor claro y una alta sensibilidad con respecto a la justicia social**

La función ordinaria de los profesores se limita a la enseñanza en su propio campo y a la expansión del conocimiento del que disponen los estudiantes en la institución específica en que trabajen dichos profesores. En contraste, los profesores académicos no solo deben aprender y enseñar, también deben ampliar constantemente el círculo de los involucrados en la inculcación y adquisición de conocimiento. En otras palabras, deben crear nuevo conocimiento y someterlo al riguroso examen por parte de sus pares y colegas más experimentados, como se discutió previamente. Sea de forma impresa o digital, la publicación académica es un proceso de doble vía. Por un lado, busca expandir el círculo de aquellos que gozan de un conocimiento que se extiende más allá de los confines temporales y espaciales de una cierta institución o clase y presentar este conocimiento al público. Después de todo, el conocimiento académico en cualquier campo es valioso solo en la medida en que cumple con criterios universales relevantes en el campo en cuestión. Por otro lado, cada publicación busca también expandir el círculo de potenciales críticos que puedan cuestionar su contenido, criticar la innovación, refutar el modelo o la metodología del autor, así como corregir, refinar, rechazar o mejorar los hallazgos.

La comunidad académica que constantemente juzga y critica el trabajo de investigación, a la vez que ella misma es constantemente juzgada y criticada, antes y después de la publicación, tiene un carácter internacional. Desde el nivel doctoral en adelante, la evaluación a lo largo del desarrollo del trabajo de investigación no está confinada temporalmente y tiene lugar en la arena de la comunidad académica internacional. Una de las tareas que los profesores universitarios deben llevar a cabo —además del estudio, la enseñanza y la investigación— es redactar opiniones acerca de la obra de sus colegas y estudiantes investigadores provenientes de todo el mundo. Los estudiantes investigadores destacados viajan alrededor del mundo para entrenarse y especializarse en departamentos de estudio, escuelas de idiomas, archivos, laboratorios y bi-

bliotecas. Lo hacen por diversos motivos: aprender lenguas raras en los países en los que estas lenguas se hablan; familiarizarse directamente con la cultura en la que se basa su investigación; examinar manuscritos, documentos o monedas; estudiar directamente los sistemas legales, el folclore o la flora en otro país; o especializarse en las tecnologías más avanzadas en medicina, física, ciencias de la información, lingüística, nanotecnología, computación e incontables otros campos. Los profesores e investigadores principales estudian y enseñan en diferentes instituciones alrededor del mundo académico durante periodos sabáticos o durante periodos dedicados a la investigación en la propia institución con el fin de expandir su conocimiento y descubrir nuevas aproximaciones y tecnologías de la investigación, o para acceder a nuevos modelos de cooperación o a colecciones únicas u obras originales. Los estudiantes e investigadores jóvenes estudian y se especializan en innovaciones científicas y de investigación en todos los campos con el fin de expandir sus capacidades y volverse miembros de la comunidad académica internacional, con su información, cooperación, creatividad, ciencia e investigación ilimitadas.

4. **Crear nuevo conocimiento que desafíe las convenciones y los axiomas existentes**

La investigación académica busca constantemente expandir su base de datos y ampliar sus campos de indagación para comprender el significado pleno de los hechos conocidos en diferentes campos; innovar en los patrones de pensamiento, análisis e interpretación; alimentar el pensamiento original e inspirador; plantear nuevas preguntas; revisar los métodos de investigación y elaborar las definiciones, los modelos y los criterios usados en los diferentes campos del pensamiento. La investigación también busca integrar diferentes campos del saber de modos que quiebren las fronteras establecidas, creando nuevo conocimiento a través de cooperación interdisciplinaria y la formación de grupos de investigación. Como hemos visto, los profesores y los investigadores principales son lectores académicos que constantemente actualizan y expanden su propia educación, iniciando nuevas investigaciones, escribiendo y publicando, a la vez que se someten a la evaluación y la crítica. Paralelamente inculcan conocimiento a los estudiantes de pregrado, fomentan la creación de nuevo conocimiento en los estudios de maestría y guían a los doctorandos en direcciones revolucionarias, a la vez que facilitan los estudios interdisciplinarios. Asimismo, evalúan el trabajo de sus estudiantes y de sus pares y mantienen un compromiso con la crítica sistémica del conocimiento existente con el fin de trazar nuevas rutas y embarcarse rumbo a nuevos horizontes para crear nuevo conocimiento.

5. **Desafiar la brecha entre lo deseable y lo real en nombre de la autoridad del conocimiento, la verdad y la justicia, de acuerdo con los logros recientes de la ciencia en el mundo libre**

Los investigadores académicos adquieren constantemente conocimiento en todos los campos por los que se interesan, desde los himnos del Rigveda de la antigua India y las nociones sumerias de los cielos, pasando por la historia del ejército mongol

o las misteriosas esculturas de la Isla de Pascua, hasta el arte renacentista o las tablillas cuneiformes; e innumerables otros campos. Aprenden por el aprender mismo, sin un motivo externo, y son libres de elegir su campo de investigación y temas de estudio. Los investigadores académicos se dedican a la adquisición y la elaboración de conocimiento libre de consideraciones comerciales, económicas, industriales, políticas y de seguridad. Son libres con respecto a toda autoridad metafísica y gozan de una libertad plena para reexaminar, buscar lo inesperado y destruir estereotipos arraigados.[3]

La libertad de estudio e investigación en todos los campos de la actividad humana y en el mundo natural —junto con la libertad de pensamiento, expresión y creatividad— forma la esencia de la libertad académica. Como hemos visto, los investigadores académicos están sujetos solo a la evaluación profesional, crítica y anónima a través del sistema de evaluación y publicación académica, sometiendo toda publicación al escrutinio profesional. Durante el desarrollo de su trabajo, los académicos gozan de libertad académica en el sentido en que pueden examinar cualquier tema desde cualquier ángulo. Son libres de buscar aspectos inesperados que subyacen a los fenómenos con los que estamos familiarizados; no están obligados a dar nada por sentado; y gozan del derecho de expresar su opinión en cualquier campo, sin riesgo de amenaza explícita o implícita. Los investigadores gozan de libertad académica y están libres de toda influencia externa. Pueden escoger un campo de estudio reducido o amplio, esotérico o convencional. Al examinar el campo escogido, acceden a toda posible fuente de información, a un ambiente intelectual dinámico, a los desafíos de la crítica y a la membrecía en la comunidad internacional de aquellos involucrados en su campo profesional.

Dichos investigadores están llamados a expandir y analizar el significado del conocimiento en su campo y a examinar su jerarquía. Deben cuestionar las presuposiciones básicas y las verdades dominantes, apoyándose en sus propias intuiciones en el campo y en otros campos con los que estén familiarizados. Deben separar constantemente la paja del trigo, cuestionando axiomas, reconsiderando los métodos de investigación establecidos, yendo más allá del consenso e intentando alcanzar puntos de vista alternativos que puedan refutar la sabiduría heredada. Puede suceder que acaben poniendo en duda y socavando conceptos existentes o normas evidentes, examinando con un ojo crítico presupuestos bien asentados. Investigan todo concepto científico o social y constantemente aspiran a ampliar las fronteras del conocimiento. A medida que exploran y formulan nuevos criterios, deben exponer constantemente su trabajo para que sea sometido a crítica en conferencias académicas, aulas y en publicaciones académicas profesionales y revistas con revisión por pares.

Los investigadores deben ser desafiantes y provocadores, no deben temer a la crítica si alcanzan nuevos hallazgos, argumentos, direcciones de pensamiento o modelos que ofrecer para examinar datos o si tienen una interpretación distinta que brindar. Deben desafiar las fronteras del conocimiento y no tener miedo de criticar la ley y la justicia, la literatura y la cultura, los presupuestos matemáticos básicos, o

3. Naturalmente, puesto que lidiamos con seres humanos, el esbozo ideal presentado aquí con respecto a la universidad y sus objetivos principales no siempre se realiza en la práctica. Como en toda institución, es posible encontrar, en ocasiones, brechas entre la visión y la realidad. Por ello es necesario a veces hacer concesiones debido a las circunstancias cambiantes, las limitaciones administrativas o la naturaleza de las relaciones humanas.

a la clase dirigente y a la naturaleza de los intereses políticos que impulsan su conducta. Deben criticar las verdades establecidas si es que perciben injusticia, discriminación o subyugación, así como examinar los propósitos comúnmente aceptados y el sistema de valor dominante. Deben pronunciarse en contra de la injusticia, la exclusión y la discriminación, la segregación y la subyugación. Es parte de su tarea expandir las fronteras del conocimiento, la verdad y la justicia, la moralidad, la igualdad, la accesibilidad y la libertad. Los académicos que no están amenazados por su propio gobierno nacional o por regímenes militares opresivos y dictaduras intimidantes gozan de una mayor libertad de expresión y de un margen de acción más amplio que cualquier otro trabajador. También disfrutan de prestigio y autoridad social, así como de protección profesional, gracias a su independencia frente a los intereses externos de los ricos y poderosos, de empleadores y accionistas, de la autoridad metafísica o de las reglas del servicio civil o las reglas de la censura, y de las fuerzas de seguridad que restringen la libertad de expresión. Están libres del poder de la gente de negocios y de los especuladores, de los magnates de los medios y de otros que protegen vacas sagradas y becerros de oro de varios tipos, siempre y cuando no se acerquen demasiado a los poderes políticos. Con su estatus privilegiado, los académicos deben comprometerse con la lucha constante por la libertad, criticando los relatos unilaterales que oscurecen las narrativas del otro, ofreciendo un análisis crítico de las estructuras de poder, las prioridades políticas y los sistemas de valores. Deben cuestionar las normas vinculadas al abuso, a la obediencia, a la subyugación, a la discriminación, a la desobediencia y a la desigualdad en la sociedad. Deben examinar las voces de aquellos que moldean el discurso y los valores públicos, pero también, y no en menor medida, las de aquellos que han sido ignorados y silenciados, de aquellos cuyas experiencias de vida y valores no son tomados en cuenta. Deben estar siempre atentos para reconocer la evolución de perspectivas a lo largo del tiempo, así como para tomar conciencia de la presencia y ausencia de diferentes voces en la esfera pública.

Por su naturaleza, las universidades encarnan una contradicción y una tensión inherentes. Suponen una dimensión conservadora, debido a su compromiso con la preservación y la inculcación del conocimiento existente, dentro de la estructura de la jerarquía y la disciplina académicas. Al mismo tiempo, poseen una dimensión desafiante, innovadora e incluso subversiva, comprometida con el fomento de la investigación crítica que pueda modificar las fronteras del conocimiento y de la autoridad en cualquier esfera. Este proceso de desafío y provocación implica reexaminar normas aceptadas desde hace mucho tiempo, iluminar perspectivas inesperadas, la integración inusual de diferentes campos de conocimiento, así como un proceso de juicio y crítica que evalúe el viejo conocimiento y cree conocimiento nuevo y original. Las universidades son esencialmente intelectuales, inquisitivas, curiosas y críticas; crean tierra fértil para desafiar la sabiduría dominante en cada campo. Por ello, resulta natural que sus egresados, investigadores, estudiantes y profesores estén a la vanguardia de la crítica y la protesta con respecto a asuntos vinculados a la dignidad humana, así como de los esfuerzos para promover la paz, la justicia social y los derechos humanos. Conceptos clave de la era moderna nacieron en aulas de seminarios, discusiones académicas, institutos de investigación, bibliotecas universitarias, conferencias y publicaciones, volviéndose, desde entonces, parte del dominio público a través de conferencias públicas y escritos de divul-

gación. Ello incluye conceptos como teoría crítica, libertad de información, dignidad de la mujer, violaciones de los derechos humanos, desviación y norma, discurso y deconstrucción, relaciones de poder, género y exclusión, hegemonía y discriminación, multiculturalismo, desarrollo humano, tolerancia, relatividad, justicia social, justicia distributiva, «otredad», integración, poscolonialismo, opresores y oprimidos, y comercio justo. Se extiende, asimismo, a aspectos de la identidad humana y del acceso libre e igualitario, a la sociedad civil, a los esfuerzos por reducir las brechas sociales, a la descentralización, a los derechos sociales, a las culturas minoritarias, al orden patriarcal, a la corrección política, a narrativas diferentes y a veces contradictorias, y a las perspectivas cambiantes. De hecho, es difícil imaginar la vida y el discurso contemporáneos sin tales conceptos, muchos de los cuales no fueron bienvenidos o fueron rechazados por los poderes políticos dominantes, los regímenes militares y los líderes económicos establecidos.

Dado que estos conceptos —surgidos del estudio crítico cuidadoso del conocimiento humano y de la creatividad imaginativa humana— yacen dentro de los campos de investigación de los académicos en las humanidades, las ciencias sociales y el derecho, no resulta sorprendente que los estudiantes y profesores universitarios destaquen en la puesta en práctica de estas intuiciones. Esto lleva a que cumplan una función clave en la lucha por la dignidad humana, por la expansión de los derechos constitucionales y por la justicia social, así como en la expansión de la importancia del conocimiento, la verdad y la evaluación crítica de la paz, la igualdad y la libertad. Así como aprenden y enseñan, los académicos trabajan para establecer una constitución fundada en la igualdad y para expandir la educación pública. Ellos están al frente de las organizaciones de la sociedad civil. Se ofrecen como voluntarios en clínicas legales para ayudar al público y participan en organizaciones de paz y diálogo interreligioso, así como en los comités de las Naciones Unidas dedicados a expandir los derechos humanos y a minimizar la discriminación contra la mujer. Se involucran en las campañas contra la trata de personas, participan activamente en centros para víctimas de violencia sexual, ofrecen su apoyo en líneas telefónicas de ayuda para trabajadores extranjeros, ayudan a refugiados y luchan contra toda forma de discriminación religiosa o racial. Se comprometen con la justicia social distributiva, así como con la lucha contra el trabajo infantil y la esclavitud. Ponen a prueba el recurso a la desobediencia civil no violenta, se oponen a la percepción monolítica del conocimiento en el sistema educativo y cuestionan a cualquier instancia que niegue a los individuos la posibilidad de estudiar sobre la base de su sexo, raza, género o religión.

* * *

Habiendo aclarado los cinco campos por los que son responsables las universidades e ilustrado el amplio rango de asuntos que ellos suponen, quisiera volver a la pregunta por la necesidad de que existan facultades de humanidades. Como hemos visto, estas facultades se ocupan del estudio por el estudio mismo; de la educación por la educación misma; del arte por el arte; y de la investigación por la investigación. Promueven la curiosidad intelectual y la exploración de información creativa; examinan la historia de la ciencia y los cambios que han tenido lugar en sus presuposiciones básicas; plantean nuevas preguntas y problemas; se niegan a aceptar las cosas tal y como se muestran superficialmente; e inculcan conocimiento y verdad.

Los investigadores y estudiantes de humanidades se concentran en las artes, en el sentido más amplio del término, pues estas disciplinas conducen el discurso humano en direcciones inesperadas. El arte y la literatura pueden ofrecer una patria a los desposeídos, brindando sentido y nutrición espiritual a seres humanos provenientes de todo tipo de entorno. Como comentó la sobreviviente del Holocausto Ruth Klüger, el involucramiento en todas las formas de arte se ve iluminado por la observación que hizo, hacia el final de su vida, el filósofo Theodor W. Adorno, según el cual la función del arte es representar el sufrimiento, pues el sufrimiento tiene derecho a ser representado, así como el individuo torturado tiene derecho a gemir. El acto de escribir, la creatividad y el arte pueden también entenderse en el contexto de un comentario hecho por el renombrado autor israelí Amos Oz: «Lo que me rodeaba no me interesaba. Todo lo que me interesaba estaba hecho de palabras» (2005, p. 217). Los estudiantes y los profesores se ocupan de las palabras y aprenden lenguas modernas y antiguas con el fin de alcanzar campos de conocimiento que aún no nos resultan familiares, encontrar diversas manifestaciones del espíritu humano, y vislumbrar los horizontes infinitos de la imaginación creativa. Hacen esto para librarse de las fronteras arbitrarias y estrechas del lugar, el tiempo y la cultura, dentro de las cuales nacemos, y para situarse en el carácter pluralista de la experiencia humana, con sus valores universales y sus manifestaciones particulares basadas en una cultura y una lengua específicas.

Los estudiantes de humanidades exploran el origen divino de la ley, la justicia y la moralidad en las diferentes culturas, ya que, desde una etapa muy temprana, los individuos y las sociedades reconocieron el hecho de que toda acción humana es pasajera, mientras que es mejor atribuir los valores eternos a los cielos, los dioses y los ángeles; valores inscritos en tablas como los Diez Mandamientos o transmitidos a clases sacerdotales, responsables por los ciclos constantes de enseñanza y aprendizaje de la ley, el conocimiento, la verdad, la conciencia y la moralidad. En los *Cánticos del sacrificio sabático*, por ejemplo, encontrados en la biblioteca sacerdotal de la comunidad de Qumrán en el desierto de Judea, escritos sobre rollos de pergamino en los últimos siglos antes de la era común, los ángeles dicen lo siguiente: «espíritus del conocimiento, de la verdad y de la rectitud en lo santo de lo santo» (4Q405, 19:4; Newsom, 1985, pp. 293-295; el libro contiene una versión impresa de los textos de Qumrán en hebreo y una traducción al inglés). Dichos valores son demasiado importantes como para confiárselos a un individuo particular pasajero, cuyas palabras y acciones puedan ser contradichas por sus sucesores; por ello, es mejor asociarlos con el ámbito sagrado y sublime que trasciende el tiempo y el espacio.

Los estudiantes se educan en el espíritu del humanismo, el liberalismo, el pluralismo, el universalismo, el multiculturalismo, la tolerancia y la democracia. Se ven expuestos a las fascinantes intuiciones intelectuales y emociones que yacen a la base de las experiencias fundamentales de cada ser humano, aquellas que han permanecido inalterables desde los inicios de la cultura humana. Estas intuiciones se vinculan a temas como la vida y la muerte; la sexualidad y el nacimiento; la madurez y la pérdida; la juventud y la senectud; el miedo y la dicha; el hambre y el amor; la culpa y la vergüenza; la fortaleza y la debilidad; la libertad y la dignidad; el odio y los celos; la amenaza y la esperanza; la salud y la enfermedad; el sufrimiento debido a la esclavitud, a la subyugación, a la tiranía y al totalitarismo, y el consuelo por

medio del arte, la música, la danza, la poesía y la literatura, la religión o la ciencia. Todos estos temas se manifiestan de modos ricos y diversos en la literatura y la historia, el teatro, las Sagradas Escrituras y la poesía, la ley y la filosofía, el folclore, la arqueología y las artes visuales.

La toma de conciencia de que existe un hilo conductor común a todas las culturas y tiempos alienta una visión del mundo humanista y pluralista, la cual reconoce la complejidad y aprecia la dignidad de todos los seres humanos independientemente de las muchas diferencias que los separan. Estudios multiculturales como estos promueven la sensibilidad ante las barreras del odio, el miedo y la alienación que dividen a los humanos, pese a todo lo que tienen en común. Lectores y escritores examinan el desarrollo de conceptos básicos que siguen influyendo en nuestras vidas desde los departamentos de estudios bíblicos, asiriología y egiptología, de la historia del cristianismo o el islam. Así, profundizan su conocimiento (y el nuestro) de los Diez Mandamientos, del Código de Hammurabi, de los Evangelios tempranos y de las Cartas de Amarna. Identifican semejanzas y conexiones entre las leyes del antiguo Oriente y las leyes bíblicas, o entre las leyes bíblicas y las leyes del moderno Estado de Israel. Examinan el relato sumerio sobre el diluvio y lo comparan con la narración presentada en la Biblia, así como con la sorprendente versión que se encuentra en los Rollos del Mar Muerto. Estudian los poemas de Gilgamesh o el *Libro de los muertos* del antiguo Egipto. Mientras tanto, sus colegas en el departamento de filosofía o de historia de la ciencia examinan el modo en que las matemáticas se cristalizaron como una ciencia distinta en la antigua Grecia, cuando la escuela matemática de Tales determinó que la disciplina debía incluir no solo el estudio de las figuras geométricas, sino también las demostraciones de las afirmaciones geométricas.

En otro lugar, los estudiantes y profesores exploran la expresión física de lo sagrado en diferentes culturas, comparando mosaicos de las sinagogas e iglesias bizantinas; o mostrando las semejanzas y diferencias entre el Nuevo Testamento, el Antiguo Testamento (la Biblia hebrea) y el Corán; o entre las filosofías griega, islámica y judía. Las personas dedicadas a tales actividades se vuelven más ilustradas, tolerantes, críticas y de mente más amplia. Asimismo, toman conciencia de los valores humanos compartidos más allá de las tensiones religiosas y las fronteras nacionales. Desarrollan una mayor sensibilidad frente a la hostilidad y la discriminación, y ante regímenes políticos autoritarios. Asimismo, cultivan una posición crítica más amplia contra la violencia, la subyugación y las guerras. Tienden a ser capaces de ver la realidad desde diversos ángulos cambiantes y a compartir una comprensión más diferenciada de las complejidades presentes en la sabiduría, la ciencia, la religión, el derecho y el arte de todo periodo. De este modo, los estudiantes desarrollan una sensibilidad hacia los rasgos comunes y las diferencias entre poderes políticos, intereses nacionales, preocupaciones de seguridad, intereses religiosos y diversas expresiones culturales. Los estudiantes y profesores en el campo de los estudios religiosos pueden explorar las diferencias entre las diversas sectas del cristianismo o el islam y comprender por qué ciertos creyentes se separan para formar nuevas religiones. Sus colegas en la disciplina del pensamiento judío pueden explorar las creencias y argumentos que dieron lugar al quiebre entre fariseos y saduceos, o preguntarse por qué los autores sacerdotales de los Rollos del Mar Muerto —quienes consideraban su obra escritura sagrada— los escondieron del

público, ocultando una obra de legislación escrita en una era en que la legislación oral gozaba de mayor popularidad. Podrían buscar entender por qué los judíos de la Provenza quemaron la obra de Maimónides, *Guía de los perplejos*, luego de su publicación, o por qué quienes se oponían a los sabateos en Polonia y Lituania excluyeron a los seguidores de dicho movimiento. Podrían, asimismo, explorar por qué hubo quienes quemaron los textos jasídicos que sostenían que «todo es divino», que «hay una presencia divina constante en cada letra de la lengua hebrea así como una presencia constante de mundos y almas» o que «lo principal es no estar asustado en absoluto».

Estas discusiones proporcionarán importantes intuiciones en torno a preguntas vinculadas a la hegemonía religiosa o al poder político, así como a su función central en el establecimiento de valores, sanciones y prohibiciones culturales o religiosos elegidos en toda sociedad. Además, pueden enseñarnos acerca de la política de la autoridad y de las restricciones al saber, así como acerca de las relaciones de poder propias de asuntos de canon religioso y sanciones políticas, o acerca de la censura religiosa o política. Siempre es importante plantear preguntas subversivas acerca de la censura, tales como qué queda «dentro» de las escrituras canónicas o los textos valiosos, haciéndose merecedor de la santificiación, y por qué. También es importante preguntarse qué es excluido y por qué, qué queda «fuera» y es incluido en listas de libros prohibidos o «apócrifos», o incinerado y por qué. Estos estudios también echan luz sobre el poder de la comunidad y los rasgos comunes y las distinciones peculiares que caracterizan a las diferentes religiones, así como sobre las relaciones entre mayoría y minoría dentro de cada religión y régimen político. Revelan la naturaleza relativa del sectarismo, el cual es definido, en buena medida, de acuerdo con la perspectiva de los «ganadores» hegemónicos enfrentados a los «perdedores» derrotados. Los académicos y estudiantes compararán y contrastarán los relatos de los que excluyen y de los excluidos, reconociendo que los relatos y las historias siempre reflejan la identidad de quienes los narran y que no hay tal cosa como una historia objetiva o hechos puros en relación con las decisiones humanas.

A continuación deseo demostrar cómo el estudio de las humanidades puede ser subversivo, amenazante y peligroso para cualquier orden patriarcal jerárquico o para cualquier régimen religioso o político que practique cualquier tipo de discriminación. Los estudiantes y académicos en ámbitos como la filosofía del derecho, la historia del derecho o la literatura antigua pueden descubrir, a manera de ejemplo, que luego de que Aristóteles declarase en el siglo IV a.e.c. la inherente inferioridad de la mujer y la superioridad innata del hombre, el derecho occidental y las instituciones académicas del mundo occidental aceptaron esta presuposición como una verdad básica que no debía ser cuestionada. A partir de esta división entre los representantes superiores del espíritu y aquellos destinados desde su nacimiento a estar confinados al ámbito material, se llegó a la conclusión de que el aprendizaje y la autoridad del conocimiento, el juicio y la ley debían reposar exclusivamente sobre los hombres. Hasta el día de hoy, por supuesto, la mayor parte de las cortes e instituciones religiosas que discuten el estatus personal —siguiendo las instrucciones legales de la halajá judía, la *sharía* islámica o la Iglesia católica con respecto al matrimonio, el divorcio y el aborto— continúan respetando un enfoque similar, en la medida en que confinan el aprendizaje a los hombres e interpretan las leyes de modo discriminatorio. Nadie alza la voz, excepto en el subversivo mundo académi-

co, el cual aspira a la igualdad entre hombres y mujeres, critica la cultura patriarcal y las estructuras de poder de toda índole, y expone las motivaciones religioso-patriarcales explícitas e implícitas que operan detrás del desarrollo de patrones sociales opresivos, discriminatorios y excluyentes.

Los académicos dedican esfuerzos considerables a mostrar la falsedad de la afirmación según la cual la autoridad del conocimiento pertenece exclusivamente a quien dispone de la autoridad metafísica, afirmación que se encuentra a la base de los mecanismos discriminatorios descritos. Los estudiantes que se han visto expuestos a estas perspectivas que critican toda forma de discriminación basada en el género, la raza, la religión, la salud o la nacionalidad se vuelven activistas de los derechos humanos o guerreros de la justicia. Ellos constituyen la primera línea de oposición a la discriminación por género o por una supuesta inferioridad racial de cualquier tipo. Aquellos que estudian las culturas antiguas estarán familiarizados con la manifestación bíblica de esta posición discriminatoria atribuida al castigo divino: «Él te dominará» (*Génesis* 3,16; el esposo dominará a su esposa por decreto divino). Declaraciones como esta establecen un orden patriarcal de superioridad masculina y discriminan a la mujer en todos los ámbitos. Quienes estudian la filosofía griega o historia política se encontrarán con la famosa afirmación de Aristóteles según la cual la virtud de la mujer consistiría en la obediencia y el «servir», mientras que la virtud del hombre sería «la fortaleza para mandar» (*Política* I, 1260a20-32). Los estudiosos del teatro griego descubrirán que el dramaturgo griego Sófocles, quien vivió en el siglo V a.e.c., atribuyó las siguientes palabras a Creonte, Rey de Tebas: «Ea esclavas, llevadlas dentro. Preciso es que sean mujeres y no anden sueltas» (*Antígona*, 578-579; traducción modificada). La libertad de todas las mujeres fue restringida de este modo por milenios. El lugar de la mujer era el de la invisibilidad, las mujeres debían mantenerse fuera del espacio público y no debían nunca hacerse escuchar en público.

Aquellos que exploran la literatura griega como parte de sus estudios de historia judía de la Antigüedad Tardía o como parte del programa de estudios de género se sorprenderán al encontrar una interpretación del verso citado del *Génesis* al comienzo de la explicación que ofrece Flavio Josefo a los romanos acerca de las creencias de su pueblo. Él explica el origen divino de la autoridad y superioridad masculinas: «La mujer, dice la ley, es inferior al hombre en todo. Por eso debe obedecer, no para humillarse, sino para *ser dirigida, pues Dios concedió la fuerza al hombre*» (*Contra Apión*, 2.201; las cursivas son mías). Los lectores contemporáneos reaccionarán con desprecio frente a tales afirmaciones, pero ello no puede cambiar el hecho de que tales posiciones eran utilizadas por las clases dirigentes judías, cristianas y musulmanas para excluir a la mujer del espacio público, negarles la igualdad y la libertad, e impedir su acceso a la alfabetización y la educación, así como a toda forma de autoridad pública, voz pública o derechos igualitarios a una misma herencia. Esta era la realidad social desde la Antigüedad hasta el siglo XX (véase Elior, 2010).

El estudio histórico muestra que a las mujeres se les negó la oportunidad de educarse sistemática y continuamente a través de los siglos. Los hombres comprendieron que la alfabetización y la educación eran condiciones esenciales para alcanzar la libertad, la igualdad, estatus y poder. Así, recurrieron a motivos mitológicos, religiosos, económicos, fundados en el poder, o políticos para impedir que la mujer aprenda y para excluirla del espacio público y de los procesos de toma de decisión.

Debido a su ignorancia involuntaria, las mujeres fueron excluidas de la enseñanza y de la justicia, de las decisiones sobre la asignación de recursos, de la legislación o la escritura histórica, y de cualquier participación activa en la determinación de las prioridades públicas o en la lucha para cambiar la realidad. En el mundo judío, la ignorancia involuntaria de la mujer se vinculaba al hecho de que nunca se asignaba fondos para la educación de las niñas. En cambio, todo niño varón empezaba estudios obligatorios de lectura a los tres años; estos duraban hasta los trece años y podían ser continuados si la persona lo deseaba —bajo el financiamiento de la comunidad—. Las instituciones educativas públicas para niñas judías fueron construidas recién a principios del siglo XX. Debido a esta exclusión, producto del orden patriarcal institucionalizado por medio de la maldición «él te dominará», y debido a la inevitable ignorancia impuesta sobre las mujeres, a quienes se les impidió por milenios leer y escribir, la Biblioteca Nacional de Israel en Jerusalén no posee ni un solo libro escrito en hebreo por una mujer judía y publicado en vida por ella anterior al siglo XX. En contraposición con las afirmaciones discriminatorias de Flavio Josefo o de los rabinos (antiguos y modernos), quienes defienden el monopolio masculino de la autoridad excluyente del conocimiento y reclutan a Dios para su causa, vale la pena evocar las memorables ideas del filósofo austro-británico, Karl Popper (1902-1994), para quien una sociedad abierta es aquella en la que nadie tiene el monopolio de la verdad (véase Popper, 2003).

Cualquier tema de estudio en las humanidades, sin importar el periodo o el campo, abre una ventana para la comprensión de la condición humana y para echar luz sobre la opresión y el silenciamiento, la explotación y el acoso, la ignorancia, la discriminación, la persecución y la exclusión que han constituido la realidad de la vida para grandes porciones de la humanidad antes de la era moderna. Toda área de estudio en las humanidades puede contribuir a aclarar las circunstancias que llevaron al desarrollo de enfoques alternativos basados en conceptos como la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia y el acceso equitativo a la educación y a la autoridad, enfoques que condujeron a la revolución y al cambio. En los departamentos de historia mediterránea, por ejemplo, los estudiantes pueden leer los comentarios de Shlomo Dov Goitein (1900-1985), el principal académico de la Guenizá del Cairo. En la década de 1970, el profesor Goitein resumió del siguiente modo las razones para la opresión de la mujer a lo largo de la historia: «La brecha educativa entre el hombre y la mujer fue la fuente y la manifestación definitiva de la represión de lo femenino en las sociedades civilizadas» (1978, p. 356). En el departamento de literatura inglesa, el estudiante puede enterarse de que la gran escritora británica, Virginia Woolf (1882-1941), señaló en su libro «Una habitación propia» (1929) que todas las bibliotecas están llenas de libros escritos exclusivamente por hombres. En su segundo libro, *Tres guineas* (1938), Woolf observa que la mayoría de estas bibliotecas atendían solo a lectores varones.

El filósofo francés Michel Foucault (1926-1984), quien definió su campo de investigación como el de «la historia de los sistemas de pensamiento», realizó una contribución crucial a la teoría crítica y a la comprensión de los mecanismos de opresión y las relaciones de poder a lo largo de la historia. Sabiamente comentó que la esencia de la crítica cultural es el impulso de aplicar el trabajo infinito de la libertad al grado máximo posible. La libertad depende del conocimiento y la igualdad, la verdad, la justicia y el acceso igualitario al conocimiento, la literatura, la

poesía, la historia, la filosofía y la ciencia, la información, la autoridad y el derecho. Los hombres del mundo antiguo entendieron esto y, por ello, negaron a la mujer toda oportunidad de leer cualquier texto o escribir algún documento, de adquirir calificaciones o ganar autoridad, o de hacer escuchar sus voces en el espacio público (véase Elior, 2010). La libertad depende del conocimiento, la verdad y la justicia, mientras que la subyugación se apoya en la ignorancia, la falsedad, la discriminación y la tiranía. Los hombres entendían esto al seguir la afirmación en la Guemará, basada en la Mishná, *Sotah* 3,4: «Cualquiera que le enseñe la Torá a su hija, es como si le enseñase frivolidad» (Talmud babilónico, *Sotah* 20a). De manera semejante, estuvieron de acuerdo con la terrible declaración que impidió el establecimiento de instituciones educativas para mujeres durante muchas generaciones: «Las palabras de la Torá tendrían que ser quemadas antes de confiárselas a las mujeres» (Talmud de Jerusalén, *Sotah* 3,4).

En el mundo judío, los hombres impidieron que las mujeres sean parte de los procesos de aprendizaje y enseñanza bajo la influencia del relato mitológico del pecado original de Eva y la maldición subsecuente impuesta a todas las mujeres: «él te dominará». Un principio semejante fue aplicado por los legisladores de los Estados sureños de Estados Unidos, todos ellos hombres blancos propietarios, al determinar que los hombres y las mujeres blancos que enseñasen a los esclavos negros a leer y escribir debían pagar altas multas. Durante el mismo periodo, el pensador francés François-Marie Arouet, más conocido como Voltaire, escribió que la lectura «tiende evidentemente a disipar la ignorancia, la cual es guardiana y salvaguardia de los Estados bien organizados». Voltaire realiza este comentario en un breve opúsculo con el irónico título de «El horrible peligro de la lectura» (Voltaire, [1765] 1993). La determinación con la que los hombres blancos impidieron a los hombres negros y a las mujeres leer era racional, pues, como hemos visto, «aquellos que saben leer ven el doble de bien». Lo más probable es que alguien que sabe leer nunca acepte mantenerse subyugado por otro ser humano u obedezca las leyes de la esclavitud. Los que permanecen en la ignorancia, amedrentados por el peso de la discriminación, la subyugación y la pobreza probablemente obedezcan a sus amos y no se rebelen contra ellos, en parte por la incapacidad para comunicarse entre sí por medio de la escritura y la lectura.[4] No es casual, por ello, que Frederick Douglass (1815-1895), el primer esclavo que aprendió a leer y escribir, y publicó la primera autobiografía escrita por una persona negra, acuñase la siguiente frase: «el derecho

4. «Los británicos propietarios de esclavos. [...] temían la noción misma de una "población negra letrada" que fuese capaz de encontrar peligrosas ideas revolucionarias en los libros [...] A lo largo del sur, los dueños de plantaciones colgaban a cualquier esclavo que intentase enseñarle a otros esclavos a deletrear» (Manguel, 1996, pp. 279-280). El Estado de Carolina del Sur promulgó una ley en 1740 prohibiendo a todos los negros —esclavos o personas libres— aprender a leer, otros Estados sureños siguieron el ejemplo de esta prohibición. En 1835 se había llegado a prohibir por completo la educación pública de todos los afroamericanos. La alfabetización era utilizada para clasificar a la población y para controlar el acceso al poder. En los Estados del sur de los Estados Unidos en el periodo posterior a la Guerra Civil, la habilidad para leer y escribir determinaba si uno podía votar o no. De este modo se evitó que los esclavos liberados eligiesen a sus representantes al Congreso y a los órganos de gobierno estatal. Esta táctica fue empleada de un modo extremadamente eficiente durante varias décadas, con el resultado de que los representantes públicos de los Estados del sur fueron exclusivamente blancos, a pesar de que una parte muy importante de la población fuese negra.

no tiene sexo, la verdad no tiene color». Douglass dio los primeros pasos en el largo camino que eventualmente llevaría a la liberación de los esclavos y, finalmente, a la elección de un presidente afroamericano erudito en un país en el que legisladores blancos alguna vez reservaron fanáticamente el derecho a la educación y al voto para los hombres blancos, cristianos y terratenientes (con frecuencia propietarios de esclavos).

Estos legisladores seguían un presupuesto que había prevalecido en el mundo civilizado desde los tiempos de Aristóteles: la igualdad es asignada a *aquellos que son como nosotros*, no a los que son diferentes.[5] La profesora Catharine MacKinnon (nacida en 1946) es una renombrada experta legal estadounidense y una teórica feminista muy importante de la Universidad de Michigan en Ann Arbor. MacKinnon ha estudiado las raíces de la discriminación histórica y definido asuntos básicos con respecto a la lucha de género y al tema de la igualdad de derechos para la mujer, lo cual condujo a dramáticos cambios constitucionales y conceptuales. Así, se creó la posibilidad de luchar contra la noción aristotélica que ha dominado el derecho occidental y de luchar por el principio según el cual la igualdad también debe ser asignada a aquellos que *son diferentes a nosotros* y no solo a quienes son como nosotros. A través de su trabajo, MacKinnon dio un nuevo significado a la declaración bíblica «justicia, solo justicia has de buscar» (MacKinnon, 1987). El trabajo revolucionario de MacKinnon ha tenido una importante influencia en expertos legales feministas alrededor del mundo, así como en investigadores en los campos de estudios de género y crítica cultural. Su posición representa una extensión de la obra del gran filósofo judeobritánico Isaiah Berlin (1909-1977), quien examinó el significado de los conceptos de libertad e igualdad. Tanto MacKinnon como Berlin están a la altura de la definición ofrecida por Noel Annan en su introducción a un libro de Berlin: «Conocer a un gran hombre implica transformar las propias nociones de lo que un ser humano puede hacer o ser» (1980, p. xiv).

En el mundo académico tiene lugar una lucha constante para promover la igualdad y la libertad, el conocimiento, la libertad y la accesibilidad basadas en la verdad, la justicia y la dignidad humana, pues todo esto está dolorosamente ausente en muchas partes del mundo. A hombres y mujeres en todo el mundo aún se les niega el derecho al aprendizaje debido a la tiranía, la ocupación militar o la dictadura; hasta hace relativamente poco, las mujeres no podían votar en la mayoría de países.[6] La lucha tiene lugar teniendo como trasfondo el reconocimiento de que, apenas hace cinco décadas, ni las mujeres ni los afroamericanos podían ir a las universidades de élite de los Estados Unidos (¡Princeton, Harvard y Yale recién introdujeron la educación mixta para hombres y mujeres en 1969!). A los judíos también se les impedía estudiar en dichas universidades, o solo podían hacerlo sometidos a cuotas muy estrictas. Hace cincuenta años, los afroamericanos no eran aceptados en la mayoría de universidades de élite ni podían utilizar los autobuses «blancos».

---

5. De acuerdo con esta lógica, todos los que comparten ciertas cualidades (por ejemplo, blanco, varón, cristiano, terrateniente) tienen derecho al voto, mientras que las mujeres, las personas de color, los judíos y los pobres estaban privados del derecho al voto.

6. Las mujeres adquirieron el derecho al voto en Gran Bretaña en 1918, en Estados Unidos en 1920 y en Suiza recién en 1971. Las mujeres adquirieron el derecho al voto en Sudáfrica en 1994, en Kuwait en 2005 y en los Emiratos Árabes Unidos en 2006.

Esta situación, conducida de acuerdo con las «Leyes Jim Crow» de segregación racial, se mantuvo en el sur de los Estados Unidos hasta 1965. En buena parte del mundo musulmán, las mujeres aún hoy no pueden elegir su modo de vestir, su educación o vocación, ni tampoco se les permite conducir o dejar el país sin el permiso de sus esposos. La lucha continúa porque las mujeres judías, cristianas y musulmanas no pueden estudiar en las escuelas religiosas superiores de sus respectivas religiones ni asumir los cargos de líderes y jueces religiosos, obispos, rabinos o cadíes. La lucha continúa porque las leyes referidas al estatus personal aún se basan en la discriminación en muchos lugares del mundo, el matrimonio prematuro de niñas muy jóvenes sigue siendo impuesto en muchos países, y el tráfico de mujeres tiene lugar todavía por todo el planeta. Lamentablemente, estas son solo algunas de las realidades que continúan encarnando la tiranía, la discriminación, la marginalización, la injustica y la desigualdad.

En la era moderna, el mundo académico en general y las facultades de humanidades en particular se encuentran en la primera línea en la lucha por la dignidad humana, la igualdad, la justicia y la libertad. Por ello, en aquellos lugares en los que dichos valores son escasos, hay muy pocas universidades, si acaso alguna. La lista de las Naciones Unidas del porcentaje de analfabetismo por Estados, continentes y género demuestra claramente la triste conexión entre tiranía, esclavitud y analfabetismo. El 16 % de la población mundial, lo cual equivale a aproximadamente 7.000 millones y medio de personas, es analfabeta al superar los quince años de edad. Dos tercios de los analfabetos son mujeres.

El libro *Oración por la dignidad del hombre*, publicado en 1486 por Pico della Mirandola, un humanista y académico de Florencia, abrió el camino para colocar a la dignidad humana en el centro del pensamiento moderno. El concepto de dignidad humana aparece una y otra vez en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, escrita por el experto legal judeofrancés René Cassin (1879-1976) tras la Segunda Guerra Mundial y los horrores del Holocausto. Los profesores y graduados del sistema académico cumplen una función dominante en las organizaciones de derechos humanos y de la sociedad civil, en los movimientos de paz, y en las organizaciones que luchan por promover una democracia liberal fundada en la justicia, la legalidad y la igualdad de todos los ciudadanos, así como en el compromiso moral con todos los seres humanos. Participan activamente en organizaciones que promueven el debido proceso y la justicia social y que se oponen a la injusticia en diversos ámbitos. Las facultades de humanidades animan a los estudiantes a reconocer que hay, y siempre ha habido, diferentes culturas, estructuras sociales y diversas religiones que han preservado sus propias memorias y creencias distintas, adhiriéndose a valores y perspectivas diversos. Todas ellas merecen alzar su voz y que se las escuche. Los profesores y los estudiantes que han alcanzado una comprensión crítica de las estructuras de poder, las hegemonías y los mecanismos de silenciamiento, opresión y exclusión llegan a reconocer las dinámicas inherentes a la civilización que pueden llevar a la autodestrucción y al totalitarismo en nombre de un racionalismo distorsionado que sacrifica la libertad individual en el altar de la tiranía de la mayoría.

Las facultades de humanidades promueven una comprensión más profunda del pluralismo y un reconocimiento de las diferencias entre derechos y obligaciones particulares —ya sea que la gente nazca con dichos derechos y obligaciones o los

asuma libremente (como en el caso de la religión, ciertas creencias, la nacionalidad, el vegetarianismo o la observancia de las leyes del *shabat* y de la *cashrut*); en cualquier caso, esto no implica el derecho de imponer estos derechos y obligaciones a otros— y los derechos universales propios de cada persona y que le corresponden a todas las sociedades —como el derecho a la vida y la libertad, el derecho a la justicia social, y el derecho a la igualdad ante la ley, tal como se afirma en la Declaración Universal de Derechos Humanos de la UNESCO—. Las obligaciones universales también se aplican, tales como la obligación de prohibir y combatir la discriminación, la esclavitud, la opresión, el matrimonio infantil forzado, la trata de personas y la tortura, o la obligación de ofrecer asistencia a refugiados de guerra y migrantes perseguidos, o la obligación de aplicar un sistema legal justo y uniforme para todos los ciudadanos y residentes del Estado. Todos los seres humanos tienen estos derechos y obligaciones, más allá de su estatus físico, cognitivo y mental, e independientemente de su religión y fe, su estilo de vida, y sus libertades individuales dentro del marco del derecho democrático.

Los profesores en las facultades de humanidades involucrados en el campo de la historia de la ciencia y que estudian las relaciones entre la filosofía y las matemáticas discuten el concepto del cosmos como un sistema de entidades organizado de acuerdo con relaciones numéricas, como postuló Pitágoras, o teorías vinculadas a la ontología y a las condiciones y estructuras de la existencia. Buscan educar no solo en pensamiento profundo y expresión coherente, sino también en los valores recién discutidos, enraizados en la dignidad humana y el estatus moral. Animan a sus estudiantes a ser cuidadosos y no emitir juicios apresurados, a involucrarse en un estudio crítico más profundo y en una evaluación cuidadosa, a suspender los veredictos prematuros y unilaterales, a reconocer problemas bilaterales complejos y a buscar nuevos modos en que estos puedan ser contenidos y resueltos. Las personas activas en este campo buscan despertar el coraje necesario para reexaminar las convenciones —coraje que con frecuencia requiere de la voluntad para asumir una posición de oposición y para luchar a favor de opiniones humanistas poco populares, desde el punto de vista del conocimiento bien informado, a la vez que respetando las diferentes opiniones—. Los poderes políticos y militares que se ven afectados por los intereses económicos e industriales de quienes se enriquecen vendiendo armas a fuerzas nacionales inmersas en conflictos militares incesantes pueden intentar restringir este tipo de discusión académica y recortar los presupuestos de las facultades que promueven dichas indagaciones.

Los profesores en las facultades de humanidades estudian y enseñan la mayor parte de las lenguas, en tanto estas son el fundamento de la cultura, y estudian las obras sagradas y profanas de diferentes pueblos. Introducen a sus estudiantes a las obras cumbre de la creatividad humana desde la Antigüedad hasta nuestros días, y a diferentes ejemplos de pensamiento inspirado. También les presentan testimonios que explican la función de la subyugación y la corrupción en diferentes periodos, así como ejemplos de la crueldad y la tiranía que los humanos pueden experimentar —como perpetradores y víctimas—. A medida que sus mentes se amplían, los estudiantes se sumergen más profundamente en el pensamiento humanista, la teoría crítica, el relativismo cultural y la tolerancia social, desarrollando su capacidad para identificarse con dimensiones desconocidas y extrañas de la experiencia humana, al encontrar descripciones de realidades físicas y espirituales

cambiantes en diferentes situaciones históricas. Estudian descripciones de dicha, inspiración, momentos trascendentes, creatividad, misterio, amor, belleza, fe y revelación. Asimismo, examinan evidencias de dolor, pena, horror, persecución, esclavitud, humillación, manipulación y discordia. Discuten las mejores obras de la creatividad humana en cada cultura, y al hacerlo pueden explorar intelectualmente las razones detrás de la llegada al poder del nazismo o el fascismo, o descifrar la tensión entre la narrativa nacional colectiva y las historias ocultas de voces alternas o minorías reprimidas. Pueden terminar preguntándose por qué el término «libelo de sangre», que se refiere a un proceso que suponía un procedimiento legal detallado y documentado, no aparece impreso en ningún diccionario de inglés y se encuentra solo en los escritos de los judíos, formando parte de la memoria colectiva de toda comunidad judía. En la literatura cristiana y la documentación eclesiástica, por otro lado, solo aparece el término «asesinato ritual», vinculado a una historia explícita e implícitamente antisemita que llegó a ser tomada como una verdad objetiva en la conciencia cristiana, desde los tiempos del Nuevo Testamento hasta los terrores de la Alemania nazi, pese a su naturaleza patentemente espuria.

Estos estudios enseñarán a los estudiantes acerca del relativismo cultural y la coexistencia de perspectivas completamente opuestas vinculadas a hechos controversiales y formativos a lo largo de la historia. La historia de la inclusión del verbo despectivo «to jew (*judear*)» en el diccionario de inglés de Oxford —en un sentido vinculado al fraude y el engaño atribuidos a los judíos desde la época de la crucifixión de Jesús— también se vincula a la pregunta por el lenguaje como mecanismo para la rotulación, exclusión y humillación; mecanismo que a la vez configura la realidad en una cierta sociedad y en contextos históricos cambiantes y es configurado por ella. Los profesores y estudiantes de las facultades de humanidades se ocupan de textos canónicos de diferentes culturas, escritos en lenguas y periodos distintos. Sin embargo, siempre recuerdan que detrás de todo concepto cultural o legal yace un interés histórico, un poder político y un sistema social que depende de relaciones de poder cambiantes. Detrás de cada canon se esconde la censura; detrás de las voces que el poder hegemónico decide presentar, enseñar, santificar, leer y recitar, hay siempre otras voces marginales, olvidadas, reprimidas, censuradas y empujadas al olvido. Algunas personas se toman el trabajo de recordar que detrás de todo mapa consensuado existen mapas adicionales de ciudades invisibles, tribus olvidadas, culturas y naciones derrotadas, aldeas demolidas. Estos lugares no se encuentran dentro del ámbito del consenso, sino en el reino del no recordar deliberado, de la destrucción, la obliteración y el olvido.

Las diferentes lenguas locales conmemoran conceptos antiguos de culturas y tribus perdidas, conceptos que los nuevos regímenes políticos y los nuevos poderes religiosos intentaron borrar, obliterar y olvidar. Los investigadores en la facultad de humanidades se interesan también por estos hallazgos. Recuerdos ocultos, mapas borrados, canciones olvidadas, palabras y conceptos eliminados, símbolos literarios rechazados, declaraciones de grupos subordinados, y las perspectivas de pueblos remotos y culturas olvidadas preservan voces que no son menos significativas e importantes que aquellas que actualmente se encuentran en primer plano por razones estrechamente conectadas con las circunstancias cambiantes del poder. Naturalmente, puede surgir tensión entre la academia que desea explorar y revelar esas voces olvidadas, mapas borrados y culturas perdidas y las autoridades políticas

que desean borrar y censurar todo lo que las ha precedido. La listas de libros prohibidos, archivos clausurados y libros quemados demuestran claramente esta tensión. Estos académicos e investigadores de la facultad de humanidades buscan activamente relatos olvidados, los pasos perdidos y las narrativas extraviadas que han sido confinados a los libros «externos», a tesoros escritos ocultos en cuevas secretas, a archivos escondidos y apócrifos, sometidos a ataques y epítetos —«Todo aquel que lea libros externos no tendrá lugar en el mundo por venir» declara la Mishná (*Sanedrín* 10a)—. La Iglesia católica empleó amenazas semejantes contra los lectores de los libros cristianos prohibidos que fueron declarados heréticos.

Algunos académicos de diferentes departamentos hacen su mejor esfuerzo por seguir el consejo del pensador judeogermano Walter Benjamin (1892-1940): «cepillar la historia a contrapelo». Lo hacen al examinar preguntas perturbadoras y controversiales que van más allá del consenso de la mayoría; otros, por su parte, prefieren confinarse a su área profesional particular sin examinar asuntos de justicia, moralidad y sus ramificaciones modernas. La libertad académica asegura que cada académico e investigador puede elegir su área de estudio y los contextos intelectuales y teóricos respectivos. De este modo se evita que otra persona pueda interferir en su elección profesional, en sus preferencias basadas en valoraciones, o en el rango de contextos incluidos en su estudio. Esta libertad académica que permite la libertad de pensamiento y la libertad de crítica y la libertad de expresión permitió el desarrollo de los estudios de género, los cuales examinan la revolución feminista que luchó contra la idea de que el pasado es el dominio exclusivo de una clase que reclama la autoridad total sobre el conocimiento y determina lo que es intelectualmente permisible. Esta libertad académica —la cual hace posible la crítica subversiva y el desafío revolucionario ante la discriminación, la ignorancia forzada, la tiranía, la dictadura y otras formas de sumisión y servidumbre— permitió el surgimiento de los estudios culturales, feministas, poscoloniales, la teoría *queer* o los estudios afroamericanos, todos los cuales representan voces que nunca antes habían sido escuchadas en siglos previos.

El gran físico judío Albert Einstein (1879-1955) —cuyo nombre se ha vuelto sinónimo de genio, originalidad, sabiduría y pensamiento independiente— fue uno de los fundadores de la Universidad Hebrea en Jerusalén (1924) y un ferviente defensor de la paz y el humanismo. En 1929, Einstein indicó lo siguiente: «los judíos han demostrado que *el intelecto es la mejor arma* [...] es nuestro deber [...] ser soldados en *la lucha por la paz* junto con los elementos más nobles de todos los círculos culturales y religiosos» (citado en Frank, 1979, p. 330). Veinte años más tarde, al final de la guerra de 1948 en Israel, declaró lo siguiente: «Nuestro más alto ideal debe ser la adquisición y difusión del conocimiento [...] Espero que la universidad pueda reanudar pronto su labor [...] en el fortalecimiento del espíritu de *comprensión mutua* entre los hombres que acompaña la *búsqueda abnegada de la verdad*» por toda Palestina (Einstein, 1950).

En el mundo moderno, la universidad —como centro de exploración y creación crítica de conocimiento, y como punto focal en la lucha por la verdad universal y la dignidad humana— es un lugar que rechaza la exclusividad del conocimiento de acuerdo con parámetros de raza, religión, nacionalidad, estatus social, género o forma de vida. La universidad fomenta una comprensión multifacética de todo fenómeno y promueve la cooperación universal y trasnacional en la búsqueda del

conocimiento y la verdad. La universidad tiene la responsabilidad de criticar el conocimiento y alzar la voz contra los mecanismos de opresión, discriminación y exclusión. Es un lugar en el que se amplifican múltiples voces y se nutre al intelecto observador y creativo con el fin de permitir a cada persona que se rebele contra lo absurdo en el orden social, contra aquello que contradice a la justicia, la libertad y la igualdad, y actúa deliberadamente contra la conciencia moral —y animarla a ello—. Así, se invita a cada persona a alzar su voz contra el silencio que acepta pacíficamente actos inmorales o regímenes malvados. La siguiente cita del gran escritor y filósofo francés Albert Camus (1913-1960) —quien nació en la Argelia francesa y fue miembro de la Resistencia Francesa contra la ocupación nazi—, presentada en su discurso de aceptación del premio Nobel de literatura en 1957, puede ser leída como reflejando la peculiaridad de la facultad de humanidades con respecto a la posición moral humanista: «la nobleza de nuestro oficio está siempre enraizada en dos compromisos difíciles de mantener —la negativa a mentir acerca de lo que uno sabe y la resistencia ante la opresión» (Camus, 1957, p. 1, 87-90).

Quisiera concluir haciendo referencia a las palabras de la filósofa judeoestadounidense Martha Nussbaum, una de las más grandes defensoras de la teoría de la justicia social en el siglo XX. La profesora Nussbaum, quien denuncia decididamente la influencia del capitalismo brutal en la libertad de pensamiento, explica la función de las facultades de humanidades sosteniendo que solo el conocimiento del pasado, el pensamiento crítico acerca de la sociedad y el régimen, el escepticismo y la voluntad de aprender de los otros y de los que son diferentes —temas y métodos inculcados solo en las humanidades— han hecho posible la conservación, desde los tiempos de Sócrates, no solo de la cultura, sino de la democracia y del ciudadano autónomo. Así se explica claramente el motivo por el que los regímenes totalitarios —a los que no les interesa la democracia y la libertad de expresión, que no permiten la crítica libre, o aquellos gobiernos que se preocupan principalmente por el PBI y las ganancias financieras que requieren la obediencia muda de los trabajadores, gobiernos a los que no les interesa la autonomía ciudadana o que no permiten que se conozca demasiado sobre el pasado y el presente— proponen actualmente cerrar las facultades de humanidades o recortar sus presupuestos. A las ideas de Nussbaum, podemos añadir los comentarios del historiador británico Keith Thomas con respecto a la función de la universidad en relación con el individuo: «Las universidades buscan capacitar a los estudiantes para que desarrollen plenamente sus capacidades; en el proceso, adquieren la flexibilidad intelectual necesaria para responder a las demandas de una economía rápidamente cambiante [...] En una sociedad democrática y libre, es esencial preservar este espacio» (Thomas, 2011).

No cabe duda de que la educación académica es la garantía más importante para la diseminación del conocimiento y la investigación libre, así como para el avance de la igualdad democrática, los derechos humanos, la libertad, la justicia, el acceso equitativo, la dignidad humana, la fraternidad, la moralidad y la paz. Esto es cierto acerca de una educación que busca incentivar la investigación académica pura, independientemente de sus aplicaciones prácticas, al mismo tiempo que busca desarrollar investigación aplicada para el beneficio de toda la humanidad. Es vital alimentar a las humanidades, pues ellas expanden nuestra comprensión de la complejidad de la condición humana y de la brecha entre el ser y el deber ser. Es posible aproximarse a este objetivo a través del estudio libre y la documentación irrestricta,

a través del arte y la literatura, la música, la historia, la filosofía o la lingüística. Todas estas disciplinas convierten a nuestra existencia en una realidad más ilustrada, sensible, tolerante, humana y dichosa, mejor comprendida y más significativa.

La educación humanista académica es también una garantía primaria de cambio de la realidad, de mitigación del sufrimiento —sea que este resulte de la naturaleza o de actos humanos—, y de corrección de las injusticias que surgen de la opresión, la exclusión, el sufrimiento bélico, el terror o la agresión militar, la indiferencia y la discriminación. La universidad es la condición que asegura el acceso amplio a la educación y a la ciencia; asimismo, es la condición para que la educación y la ciencia puedan llegar a quienes se les ha negado la oportunidad de aprender. La función de las humanidades es ocuparse de aquellas áreas propias exclusivamente de la humanidad —los ámbitos del espíritu, la conciencia, la autoconciencia, el discernimiento y la libertad de elegir—. La experiencia humana, a través de generaciones, es el fundamento de las humanidades. La educación académica es la garantía de la preservación de la memoria del pasado humano, con su infinita diversidad, como testamento y fuente de inspiración y conocimiento. La educación porta la promesa de una creatividad sostenida y significativa que expanda los horizontes humanos, ilumine la esencia de la literatura y la poesía, la religión y la moralidad, la justicia y la ley, la exploración y la ciencia —así como el significado de la misericordia, la caridad, la compasión, la sensibilidad y la igualdad—. La educación pule las capacidades humanistas, intelectuales, creativas y artísticas de los estudiantes.

Cada año, miles de graduados completan sus estudios universitarios, equipados con un grado de bachiller, magíster o doctor provisto por el invernadero académico, listos para ingresar al mundo laboral. Lo hacen tras pasar tres o cuatro años en la universidad (en el caso de los bachilleres), seis o siete años (para las maestrías), y doce o trece años (en el caso de estudiantes de doctorado). A donde quiera que vayan, llevarán consigo algo del entorno humanista, escolástico, científico, crítico, intelectual e inquisitivo en el que pasaron algunos de sus mejores años: palabras, conceptos, perspectivas, métodos de investigación, información, conocimiento, comprensión, empatía, tolerancia, crítica, nuevos criterios y talentos, y deseo de usar lo que han adquirido, conciencia, métodos, perspectivas, autoconciencia, crítica, teorías y conocimiento para crear cambio y contribuir a un mundo mejor. Compartirán sus experiencias con otros, en tanto profesionales, escritores, artistas, críticos, profesores, juristas, padres y miembros de sus comunidades. Las universidades exponen a los estudiantes a la dicha del aprendizaje y a los beneficios de la curiosidad intelectual; a la infinita riqueza de la expresión humana en la literatura, el arte, la poesía, la ciencia, la filosofía y el derecho; y a una experiencia de enseñanza desafiante que promueve el pensamiento democrático, autónomo, liberal y humanista. Orientan a los estudiantes para que sean empáticos y críticos en su exploración de los tesoros del espíritu humano que se encuentran en bibliotecas y archivos, galerías y colecciones, en la Internet y en sus motores de búsqueda. Exponen a los estudiantes a la claridad del pensamiento y a la expresión precisa y verificable, a la responsabilidad científica y a la exactitud. Asimismo, los exponen a amplios horizontes, a la autoridad del conocimiento, a la libertad académica y al reconocimiento de la creatividad diversa del espíritu humano en todo el mundo, más allá de las barreras de la religión, la raza, la nacionalidad, el estatus social, la condición de salud y el sexo. Al final de esta experiencia, los graduados serán humanos educados

e ilustrados, amantes del conocimiento y buscadores de la verdad y la justicia que siempre intentarán expandir el conocimiento e implicarlo en nuevas áreas. Contribuirán a la sociedad y a la calidad de vida donde sea que se encuentren.

Una sociedad interesada en promover la democracia liberal de ciudadanos autónomos e interesada en el dinamismo intelectual y el pensamiento desafiante, en la creatividad original y la crítica, en la mejora de la educación, en la libertad, la tolerancia, el arte y la ciencia, en la diseminación de la educación, en la inculcación de la moralidad, la paz, la verdad, la justicia, la libertad, la igualdad y la dignidad humana debería elogiar y aplaudir a las humanidades y apoyarlas de todos los modos posibles. Por otro lado, las sociedades, culturas y regímenes interesados principalmente en el lucro, en la productividad nacional, en el desarrollo económico de la clase dirigente nacional capitalista, en el crecimiento industrial y los logros tecnológicos, en éxitos capitalistas e intereses nacionalistas, o en preparar trabajadores obedientes y silenciosos para las industrias capitalistas y los mercados de trabajo que crean ganancias inmensas para muy pocos y trabajo duro para el resto harían bien en cerrar las facultades de humanidades. Deberían considerar hacerlo, dado que los profesores y estudiantes de dichas facultades están con frecuencia en la avanzada a favor del conocimiento humano libre, a favor de la educación gratuita en instituciones sin fines de lucro, a favor de la crítica libre y la imaginación empática, a favor de la amplitud de mente, la comprensión rica y la intuición artística, y a favor de la investigación irrestricta y la creatividad, el arte, la filosofía, la historia, la lingüística y la ciencia. Todo ello no puede ser medido por ganancias en la bolsa de valores ni por la contribución a la productividad nacional ni evaluado por el PBI. Los profesores y estudiantes luchan por la dignidad humana, la libertad humana, la igualdad humana, la imaginación y creatividad humanas dentro de los bienes culturales, por la paz y la empatía, por la responsabilidad moral ante toda la sociedad, por la justicia social distributiva y por el acceso igualitario independientemente de la raza, la religión, el género, el estatus, la salud o la nacionalidad. Luchan por *tikún olam*, por reparar el mundo, por la igualdad ante la ley y la justicia para todos los ciudadanos más allá de sus diferencias, por la solidaridad y la empatía humanas, y por compartir los mejores logros humanos de un modo universal y accesible.

Bibliografía

Academia Israelí de Ciencias y Humanidades (2007). *The Future of the Humanities in Israel's Research Universities*. Recommendations Approved at a Meeting of the Council of the Israel Academy of Sciences and Humanities. 14 de noviembre de 2006. Recuperado de <https://www.academy.ac.il/SystemFiles/21674.pdf>.

Annan, Noel (1980). Introduction. En Isaiah Berlin, *Personal Impressions* (pp. xiii-xxx). Londres: Hogarth Press.

Aristóteles (1988). *Política*. Traducción de Manuela García Valdés. Madrid: Gredos.

Auden, Wystan Hugh (1944). At Last the Secret Is Out. En *Collected Shorter Poems, 1930-1944* (p. 229). Londres: Faber and Faber.

Campantón, Isaac (1565). *Darkhei ha-Gemara* [*Los caminos del Talmud*]. Venecia: Zanetti.

Camus, Albert (1957). «Discours de Suède». Discurso de recepción del Premio Nobel de Literatura, pronunciado en Oslo. 10 de diciembre. Recuperado de <http://www.ac-nice.fr/lettres/valbonne/file/Camus_Discours_de_Suede_1957.pdf>.

EINSTEIN, Albert (1950). «Foreword». En VV.AA., *The Hebrew University of Jerusalem, 1925-1950*. Jerusalén: Goldberg's Press.
«El futuro de las humanidades en el informe Schochat» (texto en hebreo) (2007). *Igeret* [*Carta*. Revista de la Academia Israelí de Ciencias y Humanidades], 29, 28.
ELIOR, Rachel (2010). «"Present but Absent", "Still Life" and "A Pretty Maiden Who Has No Eyes": On the Presence and Absence of Women in the Hebrew Language, in the Jewish Religion, and in Israeli Life». *Studies in Spirituality*, 20, 381-455. Publicado originalmente en hebreo en *Alpayim*, 20(2000), 214-270. Texto en inglés recuperado de <http://pluto.huji.ac.il/~mselio/Elior-89.pdf>.
FLAVIO JOSEFO (1994). *Autobiografía*. *Contra Apión*. Traducción de Margarita Rodríguez de Sepúlveda. Madrid: Gredos.
FRANK, Philipp (1979). *Einstein: Sein Leben und seine Zeit*. Braunschweig-Wiesbaden: Friedr. Vieweg & Sohn.
GEERTZ, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
GOITEIN, Shlomo Dov (1978). *A Mediterranean Society: The Jewish Communities of the Arab World as Portrayed in the Documents of the Cairo Geniza*. *Volume III: The Family*. Berkeley: University of California Press.
KANT, Immanuel (1979). *The Conflict of the Faculties*. Traducción de Mary J. Gregor. Nueva York: Abaris.
LIEBES, Yehuda (1996). «The Muses of Helicon [traducción del griego clásico al hebreo del proemio de la *Teogonía* de Hesíodo, con notas e introducción]». *Hadarim*, 12, 18-27.
MACKINNON, Catharine A. (1987). *Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law*. Cambridge: Harvard University Press.
MANGUEL, Alberto (1996). *A History of Reading*. Londres: Harper Collins.
MANN, Thomas (1952). *Joseph und seine Brüder: Erster Band*. Fráncfort d.M.: Fischer.
MENKES, Susy (2011). «Feeling the Flow of Yamamoto». *The New York Times*, 14 de marzo. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2011/03/15/fashion/15iht-fyohji15.html>.
NEWSOM, Carol (1985). *Songs of the Sabbath Sacrifice: A Critical Edition*. Atlanta: Scholars Press.
OZ, Amos (2005). *Una historia de amor y oscuridad*. Traducción de Raquel García Lozano. Barcelona: Penguin Random House.
POPPER, Karl (2003). *The Open Society and Its Enemies*. Londres: Routledge.
SCHOLEM, Gershom (1970). «Agnon in Deutschland: Erinnerungen». En *Judaica II*. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.
SÓFOCLES (1981). *Antígona*. En *Tragedias*. Traducción de Assela Alamillo. Madrid: Gredos.
THOMAS, Keith (2011). «Universities under Attack». *London Review of Books*, 33(24), 9-10. Recuperado de <https://www.lrb.co.uk/v33/n24/keith-thomas/universities-under-attack>.
VOLTAIRE ([1765] 1993). «El horrible peligro de la lectura». *El País*, 23 de abril. Recuperado de <https://elpais.com/diario/1993/04/23/cultura/735516018_850215.html>.

EL CONFLICTO DE LAS FACULTADES: UNIVERSIDAD Y SENTIDO DE LA VIDA, UNA DEFENSA DE LAS HUMANIDADES

Salomón Lerner Febres
Pontificia Universidad Católica del Perú

Cuando se publicó *El conflicto de las facultades*, el opúsculo de Immanuel Kant que ha servido de inspiración a este encuentro, el mayor obstáculo para el despliegue de las humanidades, y, en particular, para la función de la filosofía como rectora de la vida intelectual, era la imposición institucional del poder político sumado al credo religioso como criterio de verdad, validez o legitimidad. El reclamo de sus fueros por parte de la filosofía no consistía, como es evidente, en un rechazo a la existencia de la religión; ni en un llamado a desconocer la gravitación efectiva de las orientaciones religiosas en la vida social. El conflicto obraba más bien en otro plano, en el de la pretensión de suprimir el pensamiento libre, la exploración intelectual, en nombre de esa alianza entre Iglesia y Estado que dominó la vida occidental hasta bien entrada la Modernidad. Esa alianza representó durante siglos, en efecto, un rival formidable para las pretensiones de un pensamiento sin limitaciones autoritarias ni servidumbres dogmáticas; era una fuerza institucional que regulaba con enorme eficacia y energía los marcos mentales de las sociedades y que, en última instancia, tenía a la mano la censura, la proscripción, como herramienta para imponerse. Era, por eso mismo, un antagonista visible, identificado, definible y, por todo ello, paradójicamente, vulnerable en el largo plazo: el despliegue del pensamiento crítico, el examen de los poderes y los límites de la razón y de la intuición, esa tradición de la cual Kant fue fundador, terminaría por minar las bases de esta tradición autoritaria y abriría las puertas a los dos siglos de pensamiento humanístico libre y gratuito, sin más compromisos que el amor a la verdad, sin mayor horizonte, para citar a Kant, «que la pretensión de ser libre, pero también de dejar en libertad a los demás, tan solo para descubrir la verdad en provecho de cada ciencia y ponerla al servicio de las Facultades superiores» (SF, AA 07: 28.12-14; las obras de Kant se citan siguiendo la numeración de la edición de la Academia).

Hoy, sin embargo, y este ha sido un *leitmotiv* de este encuentro, las humanidades se encuentran bajo una nueva amenaza. Pero esta vez su rival no es ese cuerpo de ideas definido, identificable, que representaban el clericalismo y las monarquías trabadas en alianza, sino uno más furtivo, tal vez menos explícito, quizá más eficaz, más corrosivo por haber renunciado a presentarse como un «pensamiento» y por instituirse, más bien, como una forma de sentido común, casi como una forma natural de ser, sentir y pensar. Me refiero, como se sabe, al culto al pragmatismo, detrás del cual vienen también orientaciones como cierto autoritarismo en el plano de las relaciones personales y cierta trivialidad en la relación de los seres humanos con sus propias vidas y con el mundo que los rodea. En suma, aludo a esa corriente

poderosa de nuestro mundo actual que rehúye del pensamiento, que desconfía de la reflexión crítica y que, por consiguiente, en el ámbito de la universidad, ve en las humanidades un pasatiempo prescindible en lugar de lo que en verdad ellas son: el núcleo desde el que hemos de organizar nuestra actividad intelectual y moral para construir, sobre esa base, vidas examinadas, vidas valiosas y significativas.

Se puede constatar, en efecto, alrededor del mundo y, desde luego, también en nuestro país, un desplazamiento de las humanidades del lugar central que estas habían tenido desde siempre en la noción de universidad. No es difícil señalar las motivaciones inmediatas de este retroceso. Hay que contar entre ellas el economicismo, el culto a los imperativos del mercado y, como derivación de ello, la idea de que la universidad es el lugar en el cual prepararse para ser exitoso en la dura competencia por el éxito profesional y, por ende, por la seguridad económica.

Pero esa motivación evidente está remitida a un trasfondo de implicancias mucho mayores. Me refiero a las características de nuestra civilización y, por ese camino, a nuestras visiones del mundo. El retroceso de las humanidades tiene unas implicancias filosóficas que interesa poner de manifiesto.

Ahora bien, antes de desarrollar algunas ideas sobre por qué las universidades tienen la misión irrenunciable de ser el baluarte de las humanidades, quisiera llamar la atención, brevemente, sobre algunos temas filosóficos del problema que enfrentamos. Una manera de postularlo es que, en nuestra época, nuestra noción de conocimiento, de saber, ha quedado secuestrada por un sentido común práctico, el cual en términos filosóficos está emparentado con una voluntad de dominio o de poder. Así, la ciencia y la técnica se han instalado como el paradigma del conocimiento, lo que a su vez conduce a presentar a las humanidades como un conjunto de saberes ornamentales que pueden tener cabida, en todo caso, solo cuando los grandes problemas prácticos —de la supervivencia a la acumulación de riqueza— han quedado resueltos.

Se defenderá aquí, sin embargo, que el verdadero conocimiento no es el de la ciencia y de la técnica —que las universidades toman como molde, horizonte y finalidad—. El verdadero conocimiento es, en realidad, *un dar* sentido de aquello que se encuentra antes de la misma ciencia haciéndola posible, así como el abrirnos al significado del impacto de la ciencia ya en acto dentro de la sociedad presente y futura.

Recordemos la afirmación de Heidegger: «La ciencia no piensa». Lo que quiso decir Heidegger, como sabemos, es que la ciencia —el modo de concebir el conocimiento que triunfó en la Modernidad— es un pensar sobre el ente, pero no sobre el Ser y su sentido. La historia del mundo occidental es para Heidegger aquella «época» (término que viene de *epochê*, equivalente a «puesta entre paréntesis») del Ser, el que se oculta en el ente, lo cual suscita la denominada «diferencia ontológica».

De allí también surge la distinción del «auténtico pensar» (que luego se llamará «meditación») y que está atento al Ser, que no es sino el Misterio de lo Oculto que no es percibido como tal, pues el ente (lo que es, pero que no agota al ser) es solo la claridad del Ser, que nace y luego pasa a lo oculto del misterio.

Esta captación del ente, no del Ser, tiene consecuencias importantes. Por decirlo así, estando presente el ente nos cautiva y nos hace olvidar la presencia (ausencia y manifestación como un solo proceso) que es la forma en la cual el Ser se cumple. Este aparecer desde lo oculto era, ya desde los griegos, comprendido como la Ver-

dad (*a-lêtheia* —término en el cual el *alpha* privativa ocupa la emergencia del ente a partir de lo oculto (*lêthe*)—).

La historia del pensamiento occidental nos ha conducido progresivamente a considerar al sujeto como el ser, sea bajo la figura de Dios, o concibiéndolo más tarde como Sujeto Absoluto. Con Hegel, para citar un ejemplo superlativo, tenemos a un Dios que es en sí y para sí y que se conoce plenamente (lo cual es una vieja tesis aristotélica). Ese Sujeto Absoluto que realmente es aparece con el pensador con el cual finaliza la filosofía entendida como onto-teo-logía. Me refiero a Friedrich Nietzsche, quien denuncia todo el pensamiento anterior como errado y cansado por haber seguido el camino abierto por Platón (el cristianismo es el platonismo para el pueblo, llega a decir Nietzsche). De allí su expresión «Dios ha muerto», con lo cual se refiere a la cancelación del Dios de la metafísica, del Dios del cristianismo, de los valores, de la razón. Para Nietzsche, esa muerte señala el advenimiento de la verdadera historia que se halla fundada en la Voluntad. Ahora bien, lo que quiere la Voluntad es más Voluntad. La Voluntad de Poder anunciada por el superhombre no es sino la voluntad de voluntad, que guarda sus conquistas por la razón, pero que tiene su esencia en la superación de la razón a través del arte. De allí que señale que el arte vale más que la verdad y que la verdad es un «error necesario». Error, pues no es la «verdadera verdad»; y necesario, puesto que atesora, guarda lo que la Voluntad va conquistando en su eterno perseguirse.

El hombre tal como nos lo ofrece Nietzsche es, por un lado, el último hombre antiguo —que desaparece guiñando el ojo— y el primer nuevo hombre, el superhombre, que entiende que la esencia de lo real es el poder.

Todo lo anterior lleva a que Heidegger —que no repite a Nietzsche, pero sí es influido por él— nos indique también que vivimos un tiempo de peligro —el peligro de la técnica, la razón instrumental, en el que ella triunfa y es entendida como la clave para entender la realidad—. Hablamos, así, del *Ge-stell*, es decir, la maquinación, más exactamente la imposición. Esta deviene una postura de nuestra civilización desde la cual lo que se busca es el dominio de lo real, incluyéndose como materia de ese dominio al propio hombre cosificado, reificado como «bestia de labor».

Ahora bien, citando a Hölderlin, Heidegger señala que «allí donde crece el peligro, crece también lo que salva» (Heidegger, [1969] 1981). Eso, para él, es el «acontecimiento» (*Ereignis*), el que ha de ser explorado por el arte, especialmente la poesía, que bien entendida es «meditación» y no solo pensamiento categorial, lógica utilitaria.

Todo lo señalado creo que puede vincularse de algún modo con la universidad actual y su primera misión que es la de repensarse críticamente en su ser y, por lo tanto, en su actividad sustancial como defensora de las humanidades. Pero, para que ese repensar sea fructífero, ha de estar fundado en una comprensión de la profundidad real del problema. Y la reflexión de Heidegger nos orienta en ese sentido. Este triunfo de lo práctico, de lo pragmático, de lo utilitario, a lo que me referiré en seguida, pareciera no ser una realidad contingente y pasajera, sino más bien una de las direcciones de nuestra civilización. Es desde ese reconocimiento que cabe tomar la medida del reto que enfrentamos y de la urgencia de actuar sobre él desde el mundo universitario.

Digamos, para internarnos en el tema, que la universidad tiene como misión cultivar las diversas formas de saber puestas al servicio del hombre. Ella actúa como

una realidad académica de mediación frente a la enorme fragmentación del saber que caracteriza a nuestra época. Ante esta situación, la universidad debe reafirmar el carácter fundamental de su vocación integradora, humanista e interdisciplinaria, pues solo así puede ser consecuente con el auténtico sentido de la palabra «universitas». La universidad no debe limitarse a la cuidadosa labor de transmisión de conocimientos para preparar buenos profesionales. Sin renunciar a esa función básica, también tiene que reivindicar como prioritario y esencial el cultivo de la universalización de las conciencias y de las inteligencias, teniendo como guía el principio de la unidad del saber que busca la verdad que es buena y bella. Es justamente este sentido totalizador el que nos permitirá comenzar a comprender las experiencias históricas y existenciales que originan la ciencia, así como los límites últimos que esta enfrenta.

El otro rol fundamental de la universidad tiene que ver claramente con su carácter de comunidad de personas sostenida por el diálogo ilustrado y honesto en torno al saber. Es evidente que, como peligrosa consecuencia del avance del individualismo y del pragmatismo a ultranza, así como de la preocupación obsesiva por el porvenir material, existe la tendencia a dejar de lado los principios centrales de la solidaridad con el prójimo y la responsabilidad entendida como fundamento de la libertad y de la facultad para elegir. La universidad no puede constituirse en un lugar donde simplemente se adopten, con acrítico entusiasmo, las modas ideológicas de turno. Es necesario tomar conciencia de que el liberalismo exacerbado —es decir, su expresión en términos de un individualismo egoísta sustentado en la ficción del ser humano autosuficiente, el «homo clausus»— desemboca en un determinismo que equipara las leyes del mercado con las de la naturaleza, asumiendo un carácter de ciego fatalismo. Paradójicamente, en este contexto, la libertad es la primera víctima de la lucha que se realiza en su nombre.

Tampoco debemos sucumbir a la muy próxima tentación de sacralizar la ciencia y la tecnología, las cuales pueden deslumbrarnos con sus logros hasta el punto de hacernos creer que son el camino hacia la felicidad. El real peligro consiste en el evidente rezago de la conciencia ética, que debería ir por delante de las conquistas técnicas y materiales. Ellas deben ser orientadas, desde el comienzo, hacia el auténtico bienestar y hacia la realización integral del hombre. Se trata, en última instancia, de canalizar el poder del conocimiento para sustituir la ley del más fuerte por la solidaridad con los más débiles, y para contribuir —como se ha dicho alguna vez— «*a la gran mutación humanizante en el desarrollo de la vida, al salto cualitativo que está llamado a introducir la libertad humana*» (palabras del profesor Rafael Aguirre, de la Universidad de Deusto, España).

En general, ninguna moda ideológica, ninguna visión estrecha y determinista del progreso, debe hacernos perder de vista la tarea ética irrenunciable de la universidad. Vale decir, su compromiso de repensarse continuamente y asumir la tarea permanente de humanizar a la sociedad y al mundo en la vivencia de la solidaridad y de la justicia.

Claramente, tal conciencia ética y solidaria no debe reducirse a una retórica moralizante que se agote en su propio discurso, y que no proponga las mediaciones necesarias para hacer consistentes y realizables sus propuestas. Diagnosticar situaciones a través de la investigación, buscar alternativas prácticas, superar escollos técnicos y organizacionales: todas ellas son labores en las que la universidad tiene

un campo privilegiado de acción para contribuir a la puesta en práctica de sus imperativos morales.

Entendemos que la universidad es el lugar privilegiado para el diálogo, la ciencia y la cultura. Por ello, con frecuencia marchamos a contracorriente de las ideologías de turno y nos convertimos en el ámbito crítico en el cual ellas pueden ser entendidas en su contexto y en su sentido.

En nuestros días, somos testigos del cambio de paradigmas en todos los aspectos. Ya la idea de progreso social ha sido repensada ante la evidencia de que las sociedades no son manipulables como mecanismos de ingeniería. El concepto de Estado, a su vez, ha sufrido también notorias reestructuraciones para llevar a cabo importantes reformas económicas. No se trata, ciertamente, de cerrar los ojos ante los beneficios que nos pueda traer el desarrollo económico sobre la base de la libertad de los agentes productivos. Ocurre que todo ello parece traer, asimismo, una fuerte sospecha hacia los valores que nos hacen propiamente humanos, es decir, seres mutuamente vinculados a través de los afectos, de la solidaridad y del entendimiento; seres que porque son esencialmente iguales pueden reivindicar todo su derecho a ser diferentes.

El desarrollo de nuevas formas de relaciones sociales y económicas no puede introducir soterradamente la exaltación del consumidor inocente, sobre todo lo cual la rentabilidad se impone por su pura presencia, lo que implica la pérdida del interés por la reflexión en la búsqueda del sentido de la vida. Hoy significa menos la letra que la cifra, menos la realidad que la apariencia y menos el arte que la sensualidad.

Quizás en último término el asunto se condense, como en la vieja meditación kantiana, en el tema del hombre y, por tanto, se nos exija la reflexión sobre este ser, el cual pareciera ofrecerse hoy de modo sutil a la comprensión común, ya no como aquel que es definido por la inteligencia, *homo sapiens*, sino más bien como el híbrido que nace de la amalgama del viejo *homo faber* con el aparente nuevo paradigma del *homo cupiens*. Surge así una curiosa mezcla: la del hombre como elemento fungible en tanto bestia de trabajo —para usar el lenguaje de Nietzsche— con la del hombre como ser vocado y deslumbrado por el placer material inmediato, un ser que apuesta la totalidad de su existencia en el instante y que corta así de raíz su historicidad al anonadar su pasado y cerrarse al futuro y la trascendencia. La tentación de hacer nuestra, sin mayor interrogación, la moda del pragmatismo y el mercado nos acecha permanentemente. Este grave riesgo debe ser señalado y discutido.

La universidad es el ámbito natural de esa discusión. Ella, desde su identidad humanística, tiene como uno de sus fines más importantes invitar o convocar a las generaciones jóvenes a una vida reflexiva. Es fundamental defender la convicción, expresada con precisión por Jorge Guillermo Leguía, de que la universidad no es «una especie de aduana a la que los estudiantes, con actitud de comerciantes, acuden a certificar su mercadería a fin de visar sus conocimientos, pues ninguna nostalgia de las aulas siente quien con esta actitud lleva bajo el brazo el título profesional». No la frialdad de la empresa, sino el calor del hogar debe caracterizar al claustro, pues no otra cosa requiere el estudiante en el periodo de su existencia que va a transcurrir en una universidad. El paso de la adolescencia a los años jóvenes de la madurez nos obliga a preocuparnos de que la experiencia universitaria sea integral y no quede reducida a lo meramente profesional.

Lo señalado nos obliga, a la luz del momento histórico que vivimos, momento en que las humanidades se encuentran bajo amenaza, como se ha hecho notar a lo largo de este encuentro, a renovar la autorreflexión sobre su esencia, fines y funciones por parte de la institución universitaria, pues de algún modo se ha puesto en serio entredicho la justificación misma de su quehacer. No falta quienes califiquen como *tradicional* a la universidad apegada a su herencia humanística, dando a entender que esta ha perdido relación con la realidad no solo de su sociedad sino también del mundo. Quien así piensa suele creer, también, que los avances de la ciencia, la profesionalización y la tecnología son las nuevas banderas de una nueva universidad que ha sobrepasado a su vieja identidad, dejándola atrás.

No está de más, por ello, señalar cuál es la relación viva entre humanismo y tradición como ejes de la vida universitaria. Por esto mismo, porque somos tradicionales, tenemos perfecta conciencia de que la tradición no es cosa del pasado. La tradición se constituye día a día incorporando al acervo común, de modo crítico y reflexivo, los avances del arte, del conocimiento, de las ciencias y de sus prolongaciones en la tecnología. Somos pasado y ello nos permite comprender el momento que vivimos. Sin embargo, esta comprensión no puede ser cabal si no se hace desde el futuro. En él hallamos el momento desde el que el recuento del pasado cobra sentido y la orientación del presente hacia lo que se atisba como posible aún se puede realizar. No olvidemos, al fin y al cabo, que *traditio* alude al modo de recibir en propiedad algo con el fin de que produzca nuevos frutos.

Y ello nos conduce a remarcar un aspecto esencial de la relación entre el *ethos* universitario y la historia. En su sentido más completo, la historia es algo más que el mero registro de lo acontecido; su dimensión primera es lo que ha de advenir y lo que, por eso, modela el presente, que una vez transcurrido se fija de una vez y para siempre en lo que fue, campo fértil para la memoria pero también para la imaginación y la inteligencia que nos permite acercarnos a lo que ya fue para, en ocasiones, resignificarlo.

Porque la universidad no es una institución que vive en un espléndido aislamiento, sino que está inmersa en la vida de una comunidad a la que representa y deber servir, ella recibe las consecuencias de las transformaciones que experimenta la sociedad contemporánea. Es muy claro que asistimos hoy a profundos cambios en la vida del hombre. Todo lleva a pensar que las coordenadas del tiempo y del espacio que dieron sustento a una determinada visión del mundo se han modificado. Y eso se relaciona críticamente con lo ya aludido antes en esta intervención, a saber, el lugar de primacía concedido a la ciencia y la técnica, a las que se les ha permitido presentarse como sustitutas en la búsqueda de la verdad y del bien.

En efecto, en un momento de radicalización de la racionalidad occidental, el ideal identificado por Bacon, que nos prometía el dominio no cuestionado de lo real, poniendo en obra el proyecto matemático que animó a la Modernidad, se ha expresado de modo tal que da la impresión de que la vastedad del espacio se halla condensada y representada en la imagen que de él nos dan los procesos telemáticos. Por su lado, el tiempo y, con él, el largo plazo parecen estar sometidos a la primacía del instante, reduciéndose el tiempo histórico a la fugacidad.

De otra parte, el desarrollo del quehacer tecnológico que se reclama de una ciencia triunfante modela un universo aparentemente compartido por todos, en el que la información ilimitada se transmite sin discriminaciones. Vivimos, se afir-

ma, en un proceso planetario en el que lo diverso se unifica y la representación de las cosas asume de pleno derecho el lugar de la misma realidad. Aldea global, la llamó McLuhan. Mundialización, globalización, sociedad de la información son otros epígrafes que rotulan un nuevo modo de ser en el mundo, cuyos criterios para valorar al hombre, la cultura, la naturaleza no son otros que los de la utilidad y el consumo. Pragmatismo y hedonismo. Época de la fungibilidad y la sustitución, pareciera que nada posee ya valor intrínseco, que todo es intercambiable o desechable.

Pareciera pues que la oculta voluntad de poder que anunció Nietzsche se deja entrever como el signo que ha de marcar nuestra existencia histórica, aquella en donde lo virtual se confunde con lo real, y la pericia y el manejo de las puras representaciones eleva a los mediadores y a las mediaciones por sobre aquello que ellas relacionan.

De otra parte, hemos de recordar que la universidad es también un espacio para la crítica atenta de las ideologías y de los llamados «sentidos comunes». La alegoría de Platón bien podría haberse escrito hoy: pareciera que no hay más mundo que el de la caverna y sus apariencias. Consecuentemente, se vendería como sabiduría la habilidad del obnubilado prisionero que, maestro en distinguir mejor que otros las sombras que se proyectan en el fondo de ella, ha olvidado la *paideia* —como transformación del alma— que puede conducirlo al mundo real exterior. Estas concepciones afectan la comprensión de la existencia de cada hombre, entendido como ser personal, autónomo y responsable del proyecto de su propio existir y se extienden, también, a la vida intersubjetiva, lo que concierne indefectiblemente a la irrenunciable dimensión de nuestra sociabilidad.

Confirmados sus errores por el tiempo y la terca realidad, nos ha tocado ser testigos del desvanecimiento de una ideología convencida de su carácter de verdad total, una ideología que erigió sus principios en leyes de la historia y fundamento de la ciencia y que nos ofreció, al precio de la lucha de clases y la dictadura del proletariado, el cumplimiento total de su inexorable destino en un paraíso irónicamente caracterizado por valores de humanidad e igualdad. En su reemplazo, ha emergido otra ideología que se pretende dominante, de signo contrario, pero que —otra vez la ironía— sienta su punto de partida en la aceptación acrítica de la muerte de las ideologías. Supone ella la sustitución de la violencia como motor de la historia por el mercado y sus leyes, que se postulan naturales. A partir de la exaltación de la libertad individual, favorecida por las innumerables ventajas tecnológicas, esta concepción ha elegido como vía *regia* para la comprensión de la vida social el factor económico. Este economicismo, que olvida las raíces humanísticas de la ciencia de la que se pretende vástago y que desea desarrollar, traduce de manera reductiva todo asunto al único lenguaje de los negocios y hace del mercado el único y posible escenario en el que puede representarse el drama épico de la existencia humana. Es allí, en el mercado, concebido de modo simplista y, por ende, errado, en su presunta irrestricta libertad, en sus leyes que se piensan sabias y justas *per se*, donde se disuelve la persona humana, donde se juzga su conducta, de donde surgen los valores —o antivalores— con los que se pretende constituir los signos del presente. Y seguramente será innecesario remarcar la correspondencia entre esta ideología del mercado y el culto al dominio científico y tecnológico del mundo que ha secuestrado el pensamiento moderno.

En nombre de la eficacia y la competencia propias de la vida empresarial y con la agresividad característica de la autosuficiencia, los profetas de la nueva ideología no han reparado en que el espíritu que los anima y en nombre del cual nos ofrecen estas concepciones tan simplistas del hombre, del mundo y de la historia es el mismo espíritu positivista que reifica el mundo y que sustentó lo esencial de las teorías marxistas.

A decir verdad, ambas concepciones privilegian el factor económico en desmedro de una concepción integral del hombre. Ambas nos ofrecen un paraíso al final de la historia —el de los trabajadores, el marxismo; el construido por la sabiduría del mercado, el neoliberalismo—, en nombre del cual se ha de sacrificar la justicia del presente por la perfección del futuro. Se trata, ni más ni menos, de formas de materialismo que, al reducir el mundo a la dimensión única de lo económico, desconocen la complejidad de las realidades y, sobre todo, la de esa realidad enigmática que es el hombre.

A nosotros, ciudadanos del siglo XXI, nos ha tocado vivir un tiempo superior al tiempo pretérito en una dimensión muy específica: sin desconocer ni trivializar los malestares que todavía asedian a la humanidad, nadie podría negar que la democracia, el ideal de la libertad, la noción de la autonomía de la persona, el valor intangible de la dignidad humana, la igualdad ante la ley y otros valores afines han conquistado un lugar central en nuestra vida en común. Esos principios constituyen las medidas con las que evaluamos la validez de nuestras conductas en sociedad y son también los valores que todo poder constituido debe respetar y promover para ser un poder legítimo. No estuvo equivocado Alexis de Tocqueville cuando, en la primera mitad del siglo XIX, dictaminó que la igualdad y la libertad eran fuerzas ya irrefrenables en el mundo por venir. Cuando esos atributos están reconocidos formalmente, cuando son respetados en la práctica, cuando son compartidos por todos los miembros de una sociedad, permiten que se constituya una comunidad de ciudadanos. Hablamos de ciudadanos que no son una simple aglomeración de individuos, pues, si bien la ciudadanía supone igualdad, ello no condena a sus miembros a disolverse en el anonimato: cada uno conserva en todo momento un derecho inalienable a decidir sobre su vida y, por tanto, a fiscalizar lo que sus mandatarios hacen con la porción de poder que él ha entregado.

Ejercer la ciudadanía no significa conceder una fracción de nuestra voluntad para desentendernos de la cosa pública. Ella es una condición que se realiza cotidianamente en la crítica de los acontecimientos sociales, en el debate sobre lo que conviene a la nación y, ante todo, en el ejercicio de una conciencia alerta. Cultivar esas calidades inherentes al ser humano es tarea permanente y diaria de la universidad y, por ello, su actividad docente es, simultáneamente, actividad cívica, incluso si no se pronuncia sobre episodios concretos de la vida política. Por esto afirmamos que esta institución es y debe seguir siendo escuela de ciudadanía, comunidad de espectadores comprometidos, según la expresión de Raymond Aron.

Por otro lado, si bien la democracia y la ciudadanía se han convertido en el horizonte normativo de nuestro tiempo, ello no significa que estén libres de toda amenaza. Lo cierto es que el ideal democrático es todavía vulnerable a esos enemigos furtivos que son la demagogia, la banalidad y, hoy de manera particularmente visible, el culto a la mentira, el paulatino y corrosivo abandono de la verdad como requisito indispensable para el diálogo público.

Hablamos de un asedio al orden de valores que subyace a la democracia, un asedio que muchas veces genera desaliento ante el espectáculo del poder de la mentira. Frente a ello, la universidad está llamada a liderar una defensa de la conducta honesta, lo cual exige de nosotros un tenaz esfuerzo, no físico, sino espiritual. Y en eso están empeñados todos los que conforman las comunidades académicas. Nuestra tarea, la tarea de las humanidades, es ofrecer inteligibilidad sobre el mundo que nos circunda y también sobre el que nosotros, como seres humanos, construimos día tras día. Y ello no solo para una contemplación estética sino, yendo más lejos, para una acción decidida que nos acerque a los valores esenciales que se presentan como nuestro horizonte.

Reaccionar ante la degradación de nuestra vida en común, exigir y practicar la limpieza de nuestros hábitos públicos, demandar como ciudadanos de una república el cumplimiento puntilloso de las normas que pautan la convivencia civilizada no son exigencias elitistas, sino, simple y llanamente, una expansión espontánea de nuestra sensibilidad moral que busca afirmar la existencia de una sociedad respetuosa de todos sus integrantes.

Ahora bien, no caigamos en el error de suponer que una búsqueda semejante, por ser ardua, ha de ser exclusiva de personas dedicadas a la reflexión o a la ciencia. Es, en realidad, una de las preocupaciones más viejas y más acuciantes de nuestra especie, la cual se traduce en la pregunta por la vida buena: la indagación constante acerca de lo que nos es dado saber, lo que nos es posible hacer y lo que nos cabe esperar, asuntos que, siguiendo a Kant, hallan su síntesis en la pregunta por el hombre. Esas interrogantes, como bien lo entienden ustedes, están en el corazón del pensamiento filosófico, pero también son la savia de la vida cotidiana, ese teatro de nuestros quehaceres diarios donde nos relacionamos con nuestros semejantes, donde procuramos subsistir, donde, al lado de la razón, se hallan también los afectos y el sentido común. Nuestra presencia en este mundo no es, no puede ser, un tránsito mecánico e irreflexivo del nacimiento hasta la muerte, un paso fugaz e inconsciente por episodios y lugares inconexos. Al contrario, el arco que describe cada una de nuestras biografías se erige en una vida plena cuando está recorrido por las preguntas radicales: ¿Quién soy? ¿A dónde voy? ¿Por qué obro de esta manera y no de otra? La idea socrática de una vida examinada es la mejor respuesta a la gracia de la existencia y la libertad que nos constituye como seres humanos.

No son, estos, asuntos que flotan en el aire, sino hitos a los que vuelve una y otra vez nuestra larga tradición intelectual. En cada joven que despierta «al olvidado asombro de estar vivos», para citar a Octavio Paz, amanece la filosofía; cada uno de nosotros se hace, pues, esas preguntas en algún momento de la existencia. Pero no nos topamos con ellas desde el vacío, desarmados. Nos asiste esa tradición a la que aludíamos; contamos con un depósito de saberes acumulados que espera siempre a quien tenga la audacia intelectual de ir por ellos.

El humanismo es ese sustrato desde el cual elevamos nuestra inteligencia hacia la comprensión de nosotros mismos, así como de nuestro aquí y nuestro ahora. La universidad lo cultiva para dar consistencia a la formación de la persona y, de este modo, se erige en escuela de ciudadanía.

He dicho que el humanismo es un depósito de saberes siempre vigentes. Debo agregar que es también una forma de vida, una actitud ante el mundo, una manera de interpretar la presencia nuestra y ajena. Es así que el humanismo es una profe-

sión de fe en el hombre como ser ético, animal dotado de palabra; *zôon logon echon*, según la vieja definición de Aristóteles y, por tanto, un ser que es capaz de discernir lo bueno de lo malo. Visto así, el hombre es una permanente posibilidad que reafirma su naturaleza singular y digna a través de la búsqueda inteligente de la verdad y la práctica de la conducta libre que espera y busca el bien.

Y, siendo ello así, queda claro por qué existen las universidades y por qué invitamos a los jóvenes a sus claustros. Queremos hacerlos participar de una vivencia que será al mismo tiempo formación intelectual y educación sentimental, cultivo de la inteligencia y desarrollo de la sensibilidad, búsqueda de soluciones y adquisición del saludable hábito de preguntar y cuestionar. Preguntar es dialogar. Practicar el asombro ante los enigmas de la naturaleza es conversar con el mundo, significa estar presentes en él como protagonistas y no como simples espectadores. De igual manera, cultivar la perplejidad ante los dilemas de la moralidad y buscar entre ellos un camino seguro, éticamente sostenible, equivale a participar del gran diálogo de la comunidad humana, diálogo que no puede ser concebido como un espacio para dictámenes definitivos y autoritarios ni tampoco, por cierto, ha de ser entendido como campo para relativismos cándidos y simplistas.

Sea para atender con mirada de asombro a nuestro entorno material y social, o para penetrar con espíritu interrogativo en las grandes encrucijadas morales de nuestro tiempo, formarnos como seres humanos no es otra cosa que abrir nuestras mentes al universo que nos rodea y, sobre todo, a las carencias y padecimientos de nuestros semejantes. ¿Puede cantar el mudo y oír el sordo? ¿Puede el hombre de hoy mantener todavía un diálogo vivo, fresco y creativo con el mundo? ¿Puede acaso un país postrado por décadas de atraso, pobreza y violencia alimentar la esperanza de una vida mejor para todos? La educación que impartimos enseña a responder que sí a esas preguntas. Enseña a despertar a la pluralidad del universo y hacer de nuestro espíritu un hogar hospitalario para esa diversidad. Y muestra también que la formación humana y el cultivo del conocimiento no son ajenos a las exigencias de la justicia y la solidaridad, a la utopía, a la esperanza.

* * *

Anotemos lo siguiente para finalizar: recuperar un acercamiento integrador, crítico e interrogador al conocimiento solo es posible desde una restauración del discurso, del *logos*. Y de ahí el puesto central que, en toda formación intelectual, debe tener el cultivo de la palabra. La palabra constituye el lugar de la unidad y el sentido que buscamos. La universidad es el recinto de la palabra, porque su misión es la creación, acumulación y transmisión del conocimiento humano. Nada, ni edificios ni maquinarias, ni paredes ni equipos, puede sustituir entre nosotros, universitarios, al poder del discurso compartido y del diálogo, incluso la discusión, de buena fe. Podemos imaginarnos la enseñanza y el aprendizaje desprovistos de todo recinto material —y ahí está, en el origen de nuestra tradición, el sabio peripatético impartiendo sus lecciones y sus dudas en un paseo con sus discípulos— pero sí es un contrasentido practicar la vida universitaria ahí donde la fe en las palabras se ha perdido y donde el discurso —ese vehículo de nuestra inteligencia y de nuestros afectos— se ha pervertido en mentira y fraude o se ha adelgazado hasta convertirse, apenas, en lenguaje instrumental, propio para manuales de este o aquel aparato, pero no para la creación de relaciones humanas.

No significa ello que reduzcamos el humanismo a la erudición. Él es, fundamentalmente, una perspectiva ética que antecede al cultivo de la ciencia y de las letras y que los justifica. Practicar el humanismo significa, en efecto, entender que el deber-ser es anterior al ser, asumir la precedencia de los valores frente a los hechos. Sin ese resguardo moral, como se ha visto en el siglo XX, la ciencia corre el riesgo de desprenderse de sus fines verdaderos o, peor aún, de someterse a intereses que la obstruyen y la enajenan. Por el contrario, el conocimiento éticamente conducido, empeñado en aprehender la vastedad y la pluralidad de la experiencia humana, no se inclina ante ninguna consigna, no consiente ninguna restricción y aspira solamente a acercarse de modo consciente y creciente a la verdad y con ella al bien y la belleza, propiciando en tal búsqueda un *día-logo* que nos permita vincularnos honestamente con una trascendencia.

Bibliografía

HEIDEGGER, Martin ([1969] 1981). Conversación con Heidegger a cargo de Frederic de Towarnicki y Jean-Michel Palnier. Traducción de Julio Díaz Báez. *Revista Palos de la Crítica*, 4(1-2).

KANT, Immanuel (2003). *El conflicto de las facultades*. Traducción de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.

— ([1798] 1917). *Der Streit der Fakultäten* (SF). En *Gesammelte Schriften VII*.

— (1900 ss.). *Gesammelte Schriften*. Edición de Preussische Akademie der Wissenschaften (vols. 1-22), Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin (vol. 23), Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (vols. 24 ss.). Berlín.

LAS CRÍTICAS DE HABERMAS A JASPERS A PROPÓSITO DE SU LIBRO *LA IDEA DE LA UNIVERSIDAD**

Felipe Portocarrero Suárez
Universidad del Pacífico, Perú

En el año 1923, Karl Jaspers, de cuarenta años de edad, escribió un ensayo titulado *La idea de la universidad*. Durante esos años, en que el sistema universitario alemán trataba de recomponerse de la derrota que el país había sufrido en la Primera Guerra Mundial,[1] Jaspers era ya un reconocido académico en la Universidad de Heidelberg, a cargo de la cátedra de psicología. Entre el año de publicación de su ensayo y 1931 se mantuvo en silencio y, a partir de ese momento, a medida que comenzaba a producir sus más sólidos trabajos y hacía más abierto su punto de vista acerca de la importancia de preservar la libertad académica, también se incrementaron los ataques políticos que iba recibiendo. De ahí que algún tiempo después, en 1937, le fue retirada su condición de profesor y, al año siguiente, se le prohibió la publicación de sus trabajos.

El contenido de ese célebre texto fue ampliado y reelaborado en 1946 durante el contexto posbélico y luego de haber sido derrotado el nazismo. Sin embargo, el sentimiento de libertad académica que había depositado en su temprana redacción permaneció invariable. De ahí que sus afanes no pueden ser entendidos sino en el marco de reconstrucción moral e institucional que el sistema universitario alemán experimentó en la posguerra. El ensayo conoció una tercera versión aparecida en 1961, pero que en lo esencial fue muy semejante a la de 1946. La reedición de ese texto en la década de 1960, sin embargo, no fue gratuita, pues respondió a una coyuntura en la que espíritus reformistas como el de Jaspers buscaban inspiración en las propuestas humboldtianas que habían sido tan importantes para definir la idea de universidad en la Alemania del último tercio del siglo XVIII. Si bien su libro no tiene la musicalidad literaria ni defendía los mismos puntos de vista que casi un siglo antes había formulado con un título semejante el cardenal John Henry New-

* Este artículo sintetiza las ideas que he desarrollado de manera más extensa en otro texto (Portocarrero Suárez, 2017, pp. 174-195).

1. Jaspers refiere que dos hechos fueron los principales estímulos para escribir un libro de contenido tan ambicioso. El primero fue un incidente en el cual él, como miembro del «consejo» universitario, se negó a firmar un escrito de protesta dirigido a los aliados victoriosos por las duras condiciones que habían impuesto sobre la derrotada Alemania. Su negativa se sustentó en el argumento de que la universidad debería mantenerse al margen de toda actividad política. El segundo asunto estuvo relacionado con su oposición a despedir de su puesto a un colega cuyas intervenciones habían sido consideradas como agraviantes hacia los alemanes fallecidos durante la guerra. El fundamento de su solitaria defensa se basaba en el reclamo de que era necesario cerrar filas contra cualquier amenaza —interna o externa— a la libertad de expresión que debía existir en las universidades (Wyatt, 1990, p. 46).

man —de quien, dicho sea de paso, no hace la menor mención—, el rigor con el que formula sus ideas, la convicción con la que defiende sus argumentos y la clara austeridad de su prosa hacen de su esfuerzo un punto de referencia intelectual obligado en nuestro ensayo (Torralba, 2004, p. 237).

Como no es mi propósito hacer un análisis del libro de Jaspers, solo indicaré que está divido en tres grandes secciones (la vida espiritual, las tareas de la universidad y los presupuestos de la existencia de la universidad) y en diez capítulos que profundizan y desarrollan sus argumentos más generales. Se trata de un sólido y bien articulado edificio intelectual en el cual el autor aplica una lógica compacta y sin fisuras sobre un texto en el que aparecen momentos de brillantez estilística. En lo esencial está despojado de toda retórica y conduce al lector con mano firme desde los principios generales hasta los razonamientos más detallados en los que está sustentada su rigurosa manera de pensar.

Dicho esto, pasemos a examinar algunas de las observaciones críticas de Habermas (1987), las cuales están dirigidas al corazón mismo de la propuesta de Jaspers. Para comenzar, desde su perspectiva, el pensamiento de Jaspers seguía atado a un tipo de sociología procedente de algunos destacados exponentes del Idealismo Alemán como Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt y otros. Wilhelm von Humboldt, en particular, consideraba que para mantener operativa y funcional una institución educativa era necesario que una idea encarnara su propósito y sentido profundo, nutriera sus convicciones e imprimiera su sello en las acciones de sus miembros. Olvidar estas aspiraciones traería como consecuencia el anquilosamiento espiritual de la institución, la pérdida de su vitalidad y dinamismo internos, y, como consecuencia de ello, la conduciría a navegar a la deriva sin un rumbo definido que tarde o temprano la haría encallar y morir irremediablemente. En el caso de la universidad, la pérdida de dinamismo y vitalidad de su «conciencia corporativa», que es la que actúa como principio unificador o factor vinculante entre sus diversos miembros, se disuelve y también deja de existir. Y, al hacerlo, las funciones de servicio a la sociedad que cumplía cesaban de ser operativas, pues los objetivos, motivaciones y propósitos de sus miembros también se vaciaban de su contenido esencial. Lo que había sido una emoción y un sentimiento compartido «intersubjetivamente» por sus miembros, es decir, una fuente de inspiración y una aspiración vivida como posible, terminaba por apagarse. Para los alemanes, en consecuencia, la idea de universidad desde Humboldt no era otra cosa que la encarnación de una forma ideal de vida. Un ideal que no se limitaba simplemente a una porción de la experiencia humana o a un fragmento del conocimiento, sino que, gracias a su relación con la ciencia y la verdad, tenía una dimensión universal alrededor de cuyo eje giraban y se estructuraban todas las formas del «espíritu objetivo» (Habermas, 1987, p. 3).

Pero este reclamo de los idealistas era, por decir lo menos, «extravagante». De ahí que Habermas se preguntara: ¿acaso es posible encontrar en la universidad actual una forma de pensar que sea compartida por todos sus miembros? ¿No ocurre, por el contrario, que en las sociedades modernas las instituciones funcionan a partir de premisas completamente diferentes, es decir, que su funcionamiento depende de un «distanciamiento» de los objetivos y motivaciones de sus integrantes? La respuesta de Habermas es, en principio, inequívoca: hoy en día «las organizaciones ya no encarnan ideas». Quienes defendían esa posición en la década de 1960 —caracterizada, entre otras cosas, por la existencia de una universidad de masas en todos los

países industrializados de Europa—, lo hacían desde una perspectiva conservadora y de rechazo a los impulsos modernizadores que urgían ser puestos en marcha para transformar el paisaje universitario alemán, un paisaje que había estado dominado por fosilizadas jerarquías docentes y por la ideología reaccionaria de los antiguos «mandarines».

Dicho esto, no obstante, veinte años más tarde el mismo Habermas se preguntaba si no había algo rescatable en la idea de universidad, si subsistía algún vestigio valioso no necesariamente en términos de una «autoimagen normativa» impuesta a toda una comunidad académica desde arriba o desde afuera, sino más bien alguna otra forma de «autocomprensión» compartida entre sus miembros acerca de lo que era el proceso de aprendizaje científico en el marco de la educación superior (1987, pp. 4-5). Como veremos más adelante, pese a sus demoledoras críticas al pensamiento de Jaspers, su respuesta será afirmativa.

Para Habermas, los patrones generales de la modernización social también han determinado los desarrollos de la universidad. Si bien en el caso de Alemania esa modernización comenzó una década después que en el resto de países europeos, es necesario advertir que los debates entre los reformistas y los defensores del *statu quo* tuvieron lugar bajo la falsa disyuntiva de si era necesario renovar, retener o abolir la idea de universidad. Desde una lógica completamente distinta, los movimientos estudiantiles se oponían a lo que calificaban como una reforma tecnocrática, una exigencia más del capitalismo y de su voracidad por hegemonizar también el campo de la cultura. En la medida en que se había iniciado un nuevo ciclo en el proceso de diferenciación del sistema científico y que este proceso se había hecho crecientemente autónomo en su desarrollo, las universidades se presentaban a sí mismas como parte de un sistema que precisamente requería de menos «integración normativa» entre sus miembros. De hecho, ella misma era capaz de su propia autorregulación mediante mecanismos sistémicos orientados cada vez más hacia la esfera de la economía de mercado y del planeamiento administrativo por parte del Estado, que ejercía una poderosa influencia sobre ella. En este contexto, se entiende mejor por qué algunos estaban a favor de un sistema científico funcionalmente diferenciado que no cargara con el peso y la obstrucción que podía generar un «poder normativo integrador» tal como era expresado por sus defensores. Dicho en otros términos, se mostraban contrarios a aceptar la idea de que debía de existir un epicentro intelectual interno con capacidad para irradiar una suerte de «autocomprensión corporativa» entre sus todos sus miembros. Para quienes seguían esta línea de razonamiento, la tradición solo podía tener un «valor compensatorio» destinado a llenar las brechas dejadas en estas universidades a las que se les había secuestrado su idea formativa (Habermas, 1987, pp. 6-7).

Sin embargo, esta no es la historia completa, sobre todo cuando se identifican mejor los peligros de estas simplificaciones. En este preciso sentido, desde un punto de vista puramente empírico, saber con precisión si el estímulo al desarrollo del conocimiento no terminará finalmente paralizado debido a la exclusiva especialización que exige la función de investigar es, para Habermas, un asunto que está abierto a la discusión. En otras palabras, no hay evidencia suficiente para descartar la muy posible asociación que la productividad científica podría tener con la interacción entre profesores y estudiantes que se preparan para seguir carreras académicas, o con la participación de la actividad científica en la educación en su sentido

más amplio, o con su propia autocomprensión cultural, o con los vínculos que mantiene la ciencia con la formación de la opinión pública en general. De hecho, gracias a esos entrelazamientos, las universidades forman todavía parte de lo que Habermas llama el «mundo de la vida», lo que sería el más claro indicio de que la idea de la universidad no ha desaparecido por completo (1987, p. 7).

Detengámonos por eso en la idea clásica de universidad que sostenían Schleiermacher y Humboldt. En primer lugar, ambos partían de la preocupación acerca de cómo la ciencia moderna, una vez emancipada de la tutela religiosa y eclesiástica, podía ser institucionalizada sin que su autonomía se viera amenazada por la influencia política de los gobiernos o por las demandas del mercado laboral, esto es, por las presiones de todo tipo provenientes de la sociedad o de la esfera de la política pública. Para los dos pensadores, la solución radicaba en una «autonomía de la ciencia» organizada por el Estado, cuyo papel debería ser el de protegerla de las indeseadas intervenciones políticas y económicas, usualmente más orientadas a buscar beneficios particulares que a impulsar la búsqueda desinteresada de la verdad y el trabajo científico serio. Desde su punto de vista, esta «ilimitada libertad interna» era una solución óptima que favorecía al interés del Estado no solo porque eventualmente este esquema permitiría que el trabajo científico se volcara de manera plena y orgánica al proceso de investigación, libre de cualquier interferencia externa a sus propios objetivos, sino también porque, precisamente gracias a ese escudo defensivo, las universidades terminarían convirtiéndose en el epicentro de la cultura moral y de la vida espiritual de la nación en el sentido más amplio que puede tener el término. Han sido estas dos nociones, según Habermas, las que han formado la idea de universidad y modelado las características más saltantes de la tradición y del sistema universitario alemán. De estos rasgos se desprenden la importancia del apoliticismo frente a las autoridades estatales, la distancia defensiva que la universidad debería adoptar frente al entrenamiento profesional y práctico, y la ubicación clave de la facultad de filosofía para enfatizar la importancia de la ciencia entendida como un todo (1987, pp. 9-10).

De acuerdo con Habermas, solo gracias a que la idea de universidad del Idealismo Alemán asumía la unidad de la enseñanza y de la investigación, en una suerte de «proceso narcisístico autocontenido», había sido capaz de producir una promesa de autonomía y libertad de la ciencia provista por el Estado y, al mismo tiempo, la posibilidad de que esa misma ciencia se dedicara exclusivamente a sus propias indagaciones y descubrimientos. En un sentido similar, se le atribuía a la filosofía un «poder unificador» no solo en relación con las otras disciplinas que formaban parte del saber humano, sino también con respecto a la tradición cultural, a la socialización individual y a la integración social. En consecuencia, al ser la filosofía capaz de reflejar a la totalidad de la cultura, la ciencia entendida en su sentido más amplio podía reclamar también su unidad con el arte y la moral. Más aún, el poder de esta forma de comprender la universidad permitiría la formación del carácter moral del individuo y, por lo tanto, su desarrollo integral (1987, p. 10).

No obstante, las dificultades de encarnar esta idea aparecen cuando uno se pregunta, entre otras cosas, cómo se podría lograr la institucionalización de una ciencia filosófica capaz de lograr unir la docencia y la investigación, y las diversas disciplinas que forman parte del acervo cultural de la humanidad. Lograr este objetivo supondría, en el primer caso, que la docencia debería ser reconceptualizada de manera

tal que solo podría nutrir la innovación de los procesos de investigación, generando que la universidad se transforme esencialmente en una formadora de investigadores. En el segundo caso, la aspiración de unidad entre los diversos saberes supondría que la filosofía debería convertirse en una disciplina fundamental que pudiera unificar en su seno a las ciencias de la naturaleza con las ciencias humanas.

Estas precondiciones institucionales —que le dieron un enorme brillo y vigencia a la idea de universidad alemana a lo largo del siglo XIX y hasta el primer tercio del siglo XX— no estaban disponibles, eran inexistentes o resultaban un objetivo de muy difícil realización en la Alemania de esa época. De hecho, el mercado laboral se encontraba en un proceso de diferenciación que demandaba la preparación de un número creciente de profesiones en los campos de las ingenierías, de los estudios empresariales, de la pedagogía y de las artes. En una dirección similar, las disciplinas empíricas que nacieron del «vientre» de la facultad de filosofía siguieron un ideal de «racionalidad procedimental» que renunciaba a las grandes interpretaciones filosóficas totalizantes y a las visiones metafísicas del mundo. Asimismo, las ciencias naturales adquieren una mayor autonomía y el positivismo metodológico incluso se convierte en fuente de inspiración para las ciencias sociales y las humanidades. En este nuevo escenario, la filosofía pierde el monopolio que había ejercido y deja de proporcionar explicaciones universales acerca de la cultura en su totalidad (Habermas, 1987, p. 11). En el caso alemán, es necesario añadir que la idea de universidad, de la que habían sido defensores los viejos «mandarines» durante el nazismo, sufrió un profundo descrédito y perdió su legitimidad como consecuencia de la impotencia y complicidad con la que muchos de ellos actuaron frente al régimen. Es este el contexto en el que se debería entender el retorno de Jaspers hacia las ideas humboldtianas (Habermas, 1987, p. 14).

Pese a todo lo dicho, ¿puede la universidad permanecer enraizada en el «mundo de la vida» a través de un conjunto complejo de funciones clásicas cuya dinámica se explica por la estructura interior de la ciencia misma? Si la filosofía ha perdido su antiguo poder unificador, ¿quién llenará el vacío dejado por ella? O, mejor todavía, ¿tiene sentido retener la idea misma de la unidad de las ciencias como lo hace Jaspers? Desde la perspectiva adoptada por este último, pese a la marginación sufrida por la filosofía, ella puede todavía servir de «guía» de la ciencia, pues es la única disciplina capaz de acreditar su desinterés e incondicional deseo hacia el conocimiento, y mostrar una adecuada actitud hacia el pensamiento científico. La filosofía retendría de esta manera el papel de guardián de la idea de universidad (Habermas, 1987, p. 16).

Un segundo legado humboldtiano que revivió con esta ola reformista tiene que ver con el crucial significado que adquiere la autonomía científica, entendida por Jaspers como una red de comunicaciones internacionales que protegerían la libertad de su ejercicio sin ningún tipo de presión externa. No se trataba meramente de un asunto de «autoimagen», concepto que no traduce adecuadamente la dinámica de acelerada diferenciación que se desarrolla en los diversos campos de la investigación científica. Como lo ha demostrado el desarrollo de la historia de la ciencia moderna, su trayectoria sigue una rutina que la protege de las innecesarias problematizaciones que solo ocurren cuando se atraviesan momentos de crisis (Habermas, 1987, p. 17).

Entonces, si el fundamento interior de la universidad no puede preservarse bajo los criterios antes indicados, ¿quiere decir esto que puede funcionar y arreglárselas

sin necesidad de contar con esa conciencia que alguna vez tuvo de sí misma? ¿Acaso queda algún principio integrador sobre el cual pueda descansar una «autocomprensión institucional» que sirva de sustento a lo que tiene de esencial la vida universitaria moderna? Si los procesos de aprendizaje universitarios están diseñados para ir más allá de la simple preparación académica o de la pura reflexión metodológica o teórica, es porque su propósito último es el de estimular la autocomprensión de las ciencias acerca de su propio funcionamiento. Y eso lo consiguen al proporcionarles conocimientos provenientes de otras disciplinas que hacen florecer nuevas y más desafiantes interrogantes. Esos mismos procesos, además, generan que los estudiantes adquieran un modo de pensar científico, una actitud de cuestionamiento y de curiosidad constantes, unos hábitos mentales entrenados con rigor conceptual pero también con imaginación. Se trata de algo mucho más central que la exclusiva adquisición de conocimientos especializados. Tiene que ver con la adopción de posiciones políticas, con la formulación de juicios y diagnósticos bien informados sobre el acontecer contemporáneo, con el desarrollo de una manera singular e intransferible de mirar el mundo en el que les ha tocado vivir. Y es este discurso académico en el que se enraízan, con variado peso y distintas funciones en el interior de las universidades, las altamente diferenciadas y especializadas disciplinas de nuestro tiempo (Habermas, 1987, pp. 19-20).

La «conciencia corporativa» ha devenido entonces en una «intersubjetividad compartida» que, sin dejar de existir, no tiene como objetivo completar una única y exclusiva forma de hacer ciencia, sino que más bien persigue un complejo conjunto de funciones que no se encuentran atadas al «ideal normativo» que daba sentido y finalidad a la vieja universidad. La «vieja idea» de universidad estaba sustentada en la creencia de que era necesario contar con algo más estable y sólido que el simple contenido de ideas particulares. Y ese algo, «procedimentalmente anclado», es el proceso científico en sí mismo. Se trata en este caso de un ancla que sirve como fundamento para una autocomprensión de la institución: la forma discursiva de la argumentación científica es la que mantiene los procesos de aprendizajes juntos en sus varias funciones.

No obstante, si reconocemos que el método científico ya no puede cumplir ese rol debido tanto a la multiplicación de disciplinas y a su incapacidad de reflexionar acerca de sus propias condiciones de producción de conocimiento, como a la pérdida del poder explicativo totalizador de la filosofía, entonces resulta legítimo preguntarse qué es lo que podría servir como fundamento para la autocomprensión de la institución universitaria. Sorprendentemente, Habermas encuentra la repuesta sugerida en los escritos de Humboldt y Schleiermacher, para quienes la primera ley de todos los esfuerzos orientados al conocimiento es la «comunicación» que nos permite el lenguaje. Traducido en la perspectiva habermasiana, de lo que se trata entonces es de reconocer en las formas discursivas de la argumentación científica el fundamento interno que, en última instancia, sostiene e integra las diversas y heterogéneas funciones del proceso de aprendizaje. La imagen de un investigador concentrado en su trabajo, aislado en su gabinete o en su laboratorio, no es sino una peligrosa quimera, puesto que su proceso de aprendizaje necesita, se apoya y se encuentra entrelazado con una «comunidad pública de investigadores» con la que interactúa. En esas dinámicas de discusión, de formulación de argumentos y contraargumentos, y en el productivo poder de las disputas, se encuentra la promesa de

que surjan nuevos puntos de vista, se rectifiquen antiguas presunciones, se estimule la creación de nuevas y sorprendentes perspectivas de mirar los asuntos que despiertan la curiosidad intelectual y el interés científico. En breve, existe en la forma de argumentación científica un contenido igualitario y universal que forma parte de una «racionalidad comunicativa» que representa su característica más importante y definitoria. Es esta forma la que han adoptado las sociedades modernas para entenderse a sí mismas. Y por eso, en el caso que nos ocupa, son las características singulares que adopta la forma discursiva de la argumentación científica —y no la «vieja idea» de universidad— las que mantienen los procesos de aprendizaje unidos e integrados en sus varias funciones, y sirven como centro de gravedad para la autocomprensión de su sentido más profundo y permanente. Todo lo demás cae en el campo de un idealismo romántico y trasnochado.

Bibliografía

BRUNNER, José-Joaquín (2012). «La idea de universidad en tiempos de masificación». *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-143.

COLLINI, Stefan (2012). *What are Universities for?* Londres: Penguin Books.

HABERMAS, Jürgen (1987). «The Idea of the University: Learning Processes». *New German Critique*, 41, 3-22.

HORN, Hermann (1993). «Karl Jaspers». *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 23(3-4), 769-788.

HUMBOLDT, Wilhem von (2005*a*). «Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín». *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 283-291.

— (2005*b*). «Sobre el levantamiento de la prohibición de visitar universidades extranjera». *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 301-302.

— (2005*c*). «Solicitud de construcción de la Universidad de Berlín (1809)». *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 293-299.

JASPERS, Karl (2013). *La idea de la universidad*. Barañáin (Navarra): EUNSA.

NEWMAN, John Henry ([1852] 1996). *The Idea of a University*. Edición de Frank M. Turner. New Haven-Londres: Yale University Press.

PORTOCARRERO SUÁREZ, Felipe (2017). *La idea de universidad reexaminada y otros ensayos*. Lima: Universidad del Pacífico.

READINGS, Bill (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.

RORTY, Richard, Julie REUBEN y George MARSDEN (2000). «The Moral Purposes of the University: An Exchange». *The Hedgehog*, 2(3), 106-119. Recuperado de <http://www.iasc-culture.org/THR/archives/University/2.3IRortyetal.pdf>.

STEINER, George (2013). *Universitas?* Tilburg: Nexus Instituut.

TORRALBA, Francesc (2004). «Pensar desde el límite. En torno a Karl Jaspers». *Ars Brevis*, 10, 235-255.

VILLA PACHECO, Borja (2005). «Sobre el lugar común: la universidad humboldtiana puede ser buena en teoría, pero no vale para la práctica. Una breve introducción a tres textos de Humboldt sobre la universidad». *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 273-281.

WOLF, Robert Paul (1970). *The Ideal of the University*. Boston: Beacon Press.

WYATT, John (1990). *Commitment to Higher Education: Seven West European Thinkers on the Essence of the University*. Bristol: The Society for Research into Higher Education - Open University Press.

LA UNIVERSIDAD Y LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN HUMANA: SOBRE LA IMPORTANCIA DE LEER A JOHN HENRY CARDENAL NEWMAN HOY EN DÍA*

João J. Vila-Chã, S.J.
Pontificia Universidad Gregoriana, Italia

Permítaseme comenzar señalando que el deseo, o la necesidad, de articular las dos alas del espíritu humano, la fe y la razón, resulta inseparable de la perspectiva católica acerca de la actividad educativa de la Iglesia. Esta es la idea central de la encíclica *Fides et ratio* de Juan Pablo II, hasta el día de hoy el documento más reciente de la Iglesia católica acerca de la función y la importancia de la filosofía para la formación integral del ser humano (véase Acquaviva, 2010; Adani y Spreafico, 2000; Angeloni, 2012; Capelle, 2005; Foster y Koterski, 2003; Lorizio, 2003; Marchesi, 2007; VV.AA., 1999; Testaferri, 2002). Antes de dicho documento, en la declaración *Gravissimum educationis* del Concilio Vaticano II, la Iglesia dejó en claro cuán importantes son las escuelas y las universidades para la misión de la Iglesia en el mundo. En el numeral 10 de dicho documento, se destaca la importancia de «las escuelas superiores, sobre todo de las universidades y facultades» y se señala que es necesario que en dichas instituciones «cada disciplina se cultive según sus principios, sus métodos y la libertad propia de la investigación científica, de manera que cada día sea más profunda la comprensión de las mismas disciplinas, y considerando con toda atención los problemas y los hallazgos de los últimos tiempos se vea con más exactitud cómo la fe y la razón van armónicamente encaminadas a la verdad...» (Declaración *Gravissimum educationis*: sobre la educación cristiana, 1965, numeral 10).

De acuerdo con la comprensión católica de la educación superior, entonces, la *promoción de la cultura* puede garantizarse principalmente ayudando a que los estudiantes se vuelvan capaces de contribuir sistemáticamente a la conformación de las sociedades y a la construcción de mundos de significado. De ahí la necesidad de que la Iglesia esté presente en el mundo de la educación, pues su misión no puede cumplirse sin hombres y mujeres «prestigiosos por su doctrina, preparados para el desempeño de las funciones más importantes en la sociedad y testigos de la fe en el mundo» (véase Hünermann y Hilberath, 2009; Lamb y Levering, 2017; Cattaro y Russo, 2015; Whittle, 2017).

Por lo tanto, la Declaración *Gravissimum educationis* (1965) y la Carta encíclica *Fides et ratio* (1998) son documentos de gran relevancia práctica para las universidades católicas y requieren, por ende, de nuestra más cuidadosa atención. Sin embargo, lo que nos concierne aquí no es la historia de las iniciativas de la Iglesia en educación desde el Concilio Vaticano II, ni las razones que finalmente llevaron

* Traducción del inglés de Rodrigo Ferradas y Alexandra Alván.

a Juan Pablo II a publicar una encíclica como *Fides et ratio* —dedicada por completo a la filosofía—. Nuestro objetivo es, más bien, considerar el pensamiento y las ideas de John Henry Cardenal Newman, uno de los pensadores más relevantes y geniales de la historia de la Iglesia. Sin embargo, antes de pasar a la lectura de *Acerca de la idea de universidad* (Newman, 1982), quisiera expresar mi admiración por la posición que Benedicto XVI defendió en octubre de 2008 en el marco de la celebración del décimo aniversario de *Fides et ratio*. En esa ocasión, su santidad se dirigió a la asamblea de filósofos reunidos en Roma con el auspicio de COMIUCAP (Conférence Mondiale des Institutions Universitaires Catholiques de Philosophie) y subrayó cuán importante resulta, en la encíclica de su predecesor, «su gran apertura con respecto a la razón, sobre todo en una época en la que se ha teorizado la debilidad de la razón». Benedicto XVI celebró el hecho de que Juan Pablo II subrayase «la importancia de conjugar la fe y la razón en su relación recíproca, aunque respetando la esfera de autonomía propia de cada una» (Discurso del Papa Benedicto XVI, 2008).

Pero, dado que estamos celebrando el centenario de una universidad católica con gran importancia para todo un continente, quisiera concentrarme ahora en el modo en que, hace cerca de ciento cincuenta años, el beato John Henry Cardenal Newman —autor del importante y aún hoy relevante libro *Acerca de la idea de universidad* (Newman, 1982)— lidió con preguntas acerca de la naturaleza, la identidad y la misión de la universidad (con respecto a Newman y su idea de universidad, véase Culler, 1955; Gaughan, 1997; Gopalakrishnaiah, 1973; McCartney y O'Loughlin, 1990; Tierney y otros, 1954).

1. **¿Quién fue el Cardenal Newman?**

Una biografía breve estándar del beato Cardenal podría decir lo siguiente: nacido en 1801, ingresó al Trinity College en Oxford a los dieciséis años de edad. Sus resultados no fueron muy buenos, pero su verdadero valor fue debidamente reconocido por algunos, por lo que a los veintiún años pudo llegar a ser miembro del Oriel College. Se ordenó como pastor anglicano en 1824. En 1832 dejó su puesto como tutor en el Oriel College, pero permaneció en Oxford como miembro y como pastor de St. Mary. Alrededor de este tiempo empezó a ejercer una influencia considerable dentro y fuera de la universidad en su calidad de figura destacada del Movimiento de Oxford. Resultándole cada vez más difícil seguir siendo anglicano, y luego de un largo periodo de incertidumbre y autoexamen —periodo descrito en su *Apologia pro vita sua*—, se convirtió al catolicismo en 1845. En 1847 fue ordenado sacerdote católico y se volvió miembro de la Congregación del Oratorio de San Felipe Neri. En 1851 aceptó el nombramiento como rector de la Universidad Católica de Irlanda, puesto que resultó especialmente difícil debido, en particular, a la falta de comprensión por parte de los obispos irlandeses. Luego de siete años, en 1858, Newman renunció al cargo como rector y durante los siguientes años de su vida dedicó buena parte de su tiempo y energía al Oratorio de Birmingham y a una intensa vida literaria. En 1879 fue nombrado Cardenal de la Iglesia Católica Romana. Murió en agosto de 1890 (véase Gordon, 1963, pp. 1-2; entre los estudios más relevantes acerca de la vida y obra de Newman, aparte de su *Apologia pro vita sua*, véase Arthur y Nicholls, 2007;

Biemer, 1989; Gilley, 1990; Ker, 2009; Martin, 1982; Strange, 2008). Fue beatificado durante la visita de Benedicto XVI al Reino Unido el 19 de septiembre de 2010.

2. **La urgencia de superar el relativismo**

El elemento constante en el pensamiento de Newman es su reconocimiento de la importancia de las ideas, en particular de las buenas ideas, y del *dogma* por su relevancia para la experiencia religiosa de los seres humanos maduros. En su *Apologia pro vita sua*, Newman testifica lo siguiente: «He cambiado en muchas cosas, pero no en esto. Desde los quince años de edad, el dogma ha sido el principio fundamental de mi religión: no conozco otra religión; no puedo hacerme a la idea de ningún otro tipo de religión; la religión como mero sentimiento es para mí un sueño y una burla. Así como no puede haber amor filial sin el hecho de un padre, tampoco puede haber devoción sin el hecho de un Ser Supremo» (citado en Pelikan, 1992, p. 25; la obra de Pelikan constituye una de las bases para el desarrollo de las ideas principales de este trabajo).

Como es bien sabido, Benedicto XVI discutió en diversos momentos de su enseñanza el problema del *relativismo*. Mientras tanto, en los Estados Unidos, por ejemplo, es usual considerar el énfasis que William James pone en la prioridad de la experiencia sobre la abstracción y en las variedades de la experiencia y de la interpretación como uno de los motivos filosóficos que explican el triunfo de aquel *relativismo* que Allan Bloom pusiese al descubierto en su reconocida obra *The Closing of the American Mind* (1987). En este libro tan discutido, el famoso científico político argumenta que la crisis socio-política de los Estados Unidos en el siglo XX es una consecuencia directa del declive de las humanidades. De acuerdo con Bloom, dicha crisis es inseparable de la importante disminución en la calidad de la oferta formativa de universidades y escuelas superiores en todo Estados Unidos. Bloom enfatiza también la conexión entre la crisis de la cultura contemporánea y la creciente desconexión entre los estudiantes actuales y las tradiciones espirituales y culturales de sus propios legados.

De acuerdo con Newman, el problema del relativismo no puede separarse de una férrea resistencia a aceptar principios últimos con respecto a la búsqueda humana de conocimiento y a la correspondiente realización de la buena vida. Aparentemente, el único «principio último» comúnmente aceptado es precisamente el relativismo radical. Para el Cardenal, sin embargo, dicha posición solo puede conducir a la «bancarrota» de toda «empresa intelectual» seria. Hannah Arendt parece haber entendido esto perfectamente al sostener que la contribución filosófica de Jacques Maritain sería capaz de ayudar a la gente a «escapar de las complejidades y confusiones de un mundo que ni siquiera sabe de qué está hablando alguien que pronuncia la palabra verdad» (citada en Pelikan, 1992, p. 29).

Ante los desafíos de dilemas culturales como los que describen Bloom o Arendt, ¿cómo han de responder las universidades y escuelas superiores? En el núcleo del libro de Newman, *Acerca de la idea de universidad*, se encuentra la comprensión, o más bien la esperanza, de que la universidad moderna no debe abandonar su llamado permanente a indagar en torno a los principios últimos que fundamentan su propia función como universidad. A su juicio,

> [...] todo lo que existe, en tanto contemplado por la mente humana, forma un gran sistema o un hecho complejo, el cual se convierte en un número indefinido de hechos particulares que, en tanto porciones del todo, guardan entre sí innumerables relaciones de todo tipo. El conocimiento es la captación de estos hechos, sea en sí mismos o en sus posiciones u orientaciones mutuas. En la medida en que tomados todos juntos forman un tema integral para la contemplación, no existen límites naturales o reales entre una parte y otra; cada parte está constantemente fluyendo en otra; todas las partes, en tanto vistas por la mente, son combinadas y poseen un carácter correlativo con respecto a las otras... [Newman, 1982, I, iii, 2, pp. 33-34].

Puesto que la realidad es una, el Cardenal concluye que también el conocimiento de lo real, o la verdad, debe ser uno (con respecto a la teoría del conocimiento de Newman, véase Aquino, 2012; Koritensky, 2011; Rupert, 2011; William, 1960; véase asimismo Cronin, 1935).

Newman aclara que «el fin verdadero y adecuado del entrenamiento intelectual y de una Universidad no es el Aprendizaje o la Adquisición, sino más bien el Pensamiento o la Razón ejercidos sobre el conocimiento, o lo que puede ser llamado Filosofía...». A su juicio, «si hemos de mejorar el intelecto debemos, ante todo, ascender; no podemos obtener conocimiento real en un nivel; debemos generalizar, reducir al método, captar principios y emplearlos para agrupar y configurar nuestros hallazgos» (Newman, 1982, I, vi, 7, p. 105).

En sus lecciones sobre educación, Jacques Maritain también insistió en que nada es más contraproducente, en una empresa como la educación, que el intencional «descuido de los fines», un problema que, a su juicio, es responsable de algunas de las más comunes concepciones erradas sobre la educación en nuestros tiempos (1943, pp. 2 ss.). En otras palabras, no es posible lidiar con asuntos como los discutidos en este libro sin desarrollar algo así como las «normas fundamentales de la educación». Pero tal empresa, dirían tanto Maritain como Newman, solo puede ser realizada por una «filosofía [verdaderamente] buena», es decir, una filosofía que, para poder ser «buena», asume la Verdad como su idea más fundamental (véase Pelikan, 1992, pp. 29-30; para mayores detalles sobre las ideas de Maritain acerca de la educación, véase Maritain, 1943, 1959, 1967, 2005).

3. **Asuntos de fe y razón**

La relación entre fe y razón, así como aquella entre conocimiento y fe, sigue siendo una preocupación central de la universidad. Newman considera que esta tensión es, quizá, la más importante de todas las distinciones, pues concierne no solo a la vida universitaria, sino también a la vida del alma y a la vida humana como un todo. Como muchos otros académicos creyentes antes y después, Newman buscaba la integración de dos aspectos aparentemente contradictorios. Por un lado, estaba en contra de las ideas secularistas, insistiendo en que «la enseñanza universitaria sin Teología es simplemente afilosófica. La Teología tiene al menos tanto derecho a exigir un lugar en la Universidad como la Astronomía» (Newman, 1982, I, ii, 9, pp. 31-32). Por otro lado, defendía la integridad de la universidad criticando el intervencionismo eclesiástico, particularmente en los casos en que los involucrados fuesen incapaces de entender que la universidad, en su esencia, no es «un Conven-

to, no es un Seminario; es un lugar para preparar a hombres del mundo para el mundo» (I, ix, 8, p. 177).

Para Newman, por lo tanto, la relación entre conocimiento y fe, entre fe y razón, es verdaderamente fundamental. Los dos ámbitos son distintos y, sin embargo, no pueden separarse. Lo mismo puede decirse de la relación entre la Iglesia y el Estado. Pero dicha distinción no debe ser interpretada como un tipo de *conocimiento* acerca de la vida y la sociedad humanas, acerca de la historia y la cultura humanas. La persistencia consciente en negar la dimensión de fe en la vida humana es un problema que socava el trabajo de muchas universidades en el mundo hoy en día. Como sostiene Jaroslav Pelikan, «el conocimiento y el estudio académico de la fe puede ser no solo controversial, sino también contagioso: puede llevar a que creyentes de larga data claudiquen de valiosas doctrinas de fe, o puede comprometer existencialmente a los estudiantes de modo que, habiendo venido para observar y criticar, se queden para rezar» (1992, p. 40). De hecho, en un entorno universitario es necesario aceptar que ambos resultados son posibles y tienen con frecuencia lugar dentro de dicho espacio. Lo más importante, empero, es garantizar que la universidad se ocupe de todos sus miembros y no dé en absoluto la impresión de que dichas preocupaciones son meramente triviales (véase Pelikan, 1992, p. 40). La búsqueda del conocimiento no debe impedir, en modo alguno, que la universidad le preste una atención firme a la dimensión religiosa de todos sus miembros.

4. **El intelecto imperial**

Una de las ideas de Newman acerca de lo que una universidad verdaderamente es se expresa de modo sucinto en la fórmula «filosofía de un intelecto imperial». En una universidad, ninguna disciplina, como por ejemplo la teología, debería dominar a las otras; más bien, necesitamos que haya en ella «escritores, juristas, economistas, fisiólogos, químicos, geólogos e historiadores religiosos que transiten tranquila y amablemente sus respectivas líneas de especulación, investigación y experimentación» (II, viii, 4, p. 350). Asimismo, añade lo siguiente:

> Observo así —y les pido, caballeros, que lo tengan en mente— que la filosofía de un intelecto imperial, pues eso es lo que considero que es la Universidad, está basada no tanto en la simplificación como en la discriminación. Su verdadero representante define, antes que analizar. No aspira a un catálogo o a una interpretación completa de los temas del conocimiento, sino a desplegar, en la medida de lo humanamente posible, aquello que en su plenitud es misterioso e incomprensible. Haciéndose cargo de todas las ciencias, los métodos, las colecciones de hechos, los principios, las doctrinas, las verdades —reflejos del universo en el intelecto humano—, los admite todos, no deja a ninguno de lado y, sin dejar a ninguno de lado, no permite que ninguno se exceda ni transgreda. Su lema es vive y deja vivir. Toma las cosas como son; se somete a todas, en sus respectivos alcances; reconoce las líneas insuperables de demarcación entre tema y tema; observa el modo en que verdades separadas yacen una con relación a las otras, en qué coinciden, en qué se distancian y cuándo, por ir demasiado lejos, dejan de ser verdades del todo [II, viii, 3, pp. 346-347].

Debemos recordar, sin embargo, que, cuando Newman discute el intelecto imperial incorporado en la idea de una universidad, intenta aclarar la naturaleza propia, o la identidad, de la institución como tal. En ese sentido, escribe lo siguiente:

> Es [el] oficio [del intelecto imperial] determinar cuánto puede saberse en cada provincia del pensamiento; cuándo debemos contentarnos con no saber; en qué dirección la indagación resulta inútil o, por otro lado, prometedora; dónde se ve absorta por misterios o se precipita al abismo. Le competerá familiarizarse con los signos de las dificultades reales y aparentes, con los métodos propios de temas particulares, con lo que en cada caso particular son los límites de un escepticismo racional y las exigencias de una fe perentoria. Si tiene una máxima cardinal en su filosofía, es que la verdad no puede ser contraria a la verdad; si tiene una segunda máxima, es que la verdad con frecuencia *parece* contraria a la verdad; y, si una tercera, es la conclusión práctica de que debemos tener paciencia ante dichas apariencias y no apresurarnos y declarar que poseen realmente un carácter más formidable del que tienen [II, viii, 3, p. 347].

Como tal, la universidad es un «lugar para la enseñanza del conocimiento universal» y representa un proyecto dirigido a fines primordialmente intelectuales, no morales. En el prefacio a *Acerca de la idea de universidad*, Newman escribe lo siguiente:

> La visión de la Universidad que se asume en estos Discursos es la siguiente: se trata de un lugar de *enseñanza* de *conocimiento* universal. Esto supone que su objetivo es, por un lado, intelectual y no moral; por otro lado, que dicho objetivo consiste en la difusión y la extensión del conocimiento, antes que en su progreso. Si su objetivo fuese el descubrimiento científico y filosófico, no veo por qué una Universidad habría de tener estudiantes; si el entrenamiento religioso, no veo cómo podría alojar a la literatura y la ciencia» [p. xxxvii].

5. **La finalidad de la universidad es la formación**

La comprensión que tiene Newman de la universidad enfatiza claramente la dimensión intelectual del ser humano. Según las Reglas y Regulaciones correspondientes, un tutor en la Universidad Católica de Irlanda sería responsable por «ciertamente el cuidado moral, pero más directamente por el cuidado intelectual de sus pupilos» (Newman, 1856, apéndice IV, § 15, p. xxxiii). Sin embargo, los estudiantes universitarios «seguramente aprenderán unos de los otros, incluso si no hay nadie que les enseñe» (Newman, 1982, I, vi, 9, p. 110). En su colorida forma de expresarse, Newman afirma lo siguiente:

> Les digo, caballeros, que si tuviese que escoger entre una así llamada Universidad que prescindiese de residencias y de la superintendencia tutorial y otorgase grados a cualquier persona que aprobase una evaluación en torno a una amplia gama de materias, y una Universidad que no tuviese profesores ni exámenes en absoluto, sino que simplemente reuniese a un número de hombres jóvenes por tres o cuatro años y luego los dejase ir, como se dice que la Universidad de Oxford hacía hace cerca de sesenta años, si se me preguntase, digo, cuál de estos dos métodos es la mejor disciplina del intelecto —téngase en cuenta que no digo cuál es *moralmente* mejor, pues es claro que el estudio obligatorio debe ser un bien y la ociosidad, una maldad intolerable—, pero si tuviese

> que determinar cuál de estas dos vías es más exitosa para entrenar, moldear y ampliar la mente, cuál envía a los hombres a sus deberes seculares mejor preparados, cuál produce mejores hombres públicos, hombres de mundo, hombres cuyos nombres descenderán a la posteridad, no tengo dudas en preferir a la Universidad que no hacía nada por sobre aquella que exigía de sus miembros conocer todas las ciencias bajo el sol [I, vi, 9, pp. 109-110].

Newman no solo rechazó firmemente la idea de que en la universidad «las ciencias morales y mentales no tengan cátedras» (I, iii, 5, p. 41), sino también toda suposición de que «los principios de la Teología y la Psicología son los mismos» (I, iii, 6, p. 43). Por el contrario, Newman insiste en la idea de que, si bien «los ancestros de la universidad moderna son múltiples y complejos, incluyendo, como lo hacen, las sedes de aprendizaje en muchas culturas antiguas, no puede negarse que la universidad tiene también raíces profundas en el monasterio y la iglesia» (véase Pelikan, 1992, p. 45). Al discutir la Edad Media, Newman sostiene que se trata de la «era misma de las universidades; es el periodo clásico de los escolásticos; es la instancia espléndida y loable de la sabia política y la gran liberalidad de la Iglesia con respecto a la indagación filosófica» (Newman, 1982, II, viii, 5, p. 353). De hecho, «la universidad medieval fue el fundamento de la universidad tal y como la conocemos hoy. Muchas de las universidades modernas más eminentes del mundo —Bolonia, Coimbra, Oxford, Praga o Salamanca, entre otras— pueden rastrear sus orígenes de manera ininterrumpida, o casi ininterrumpida, hasta la Edad Media, de la cual se deriva efectivamente buena parte de los usos (y de los trajes que se usan) y prerrogativas de la universidad moderna» (Pelikan, 1992, p. 45).

La primera y, tal vez, más importante inferencia que Newman lleva a cabo en su comprensión de la universidad es que todas las disciplinas intelectuales deben ser parte de ella; así y concomitantemente, ninguna ciencia debe ser excluida de la universidad. Para Newman, aunque el conocimiento es fundamentalmente uno, la pluralidad de las ciencias es inevitable en la medida en que «la mente humana no puede aprehender este inmenso hecho completo de un solo vistazo, ni poseerlo todo de una sola vez». De hecho, las ciencias son «visiones parciales o abstracciones, por medio de las cuales la mente mira a su objeto», a saber, la Verdad (Newman, 1982, I, iii, 2, p. 34). La omisión deliberada de cualquier área del saber supondría un obstáculo para el desarrollo adecuado del resto de disciplinas, dado que todas están vinculadas. Como Barry Gordon observa, «cada ciencia tiene su propio enfoque, pero sus hallazgos son necesariamente parciales y ganan su plenitud de significado solo al ser considerados en relación con el conocimiento proporcionado por todos los modos de indagación» (Gordon, 1963, p. 3).

Según Newman, la universidad debe reconocer e integrar la autonomía de todo método de investigación científica en su propia esfera; libre de la interferencia de otras disciplinas en la propia esfera. Preocupado por esta situación, el futuro cardenal hizo un llamado a reconocer el peligro vinculado a cualquier interferencia posible de la teología en otras ciencias, o viceversa. De cara a los muy comunes intentos de excluir a la teología del cuerpo científico de una universidad, Newman insiste en que la teología debe pertenecer a la estructura de la universidad: «La Teología es, ciertamente, una rama del conocimiento: ¿cómo es posible, entonces, profesar to-

das las ramas del conocimiento y, sin embargo, excluir a aquella que no es ni la más insignificante ni la más angosta de todas ellas?» (Newman, 1982, I, ii, 1, pp. 14-15).

6. **La mansión del conocimiento y la enseñanza**

En un discurso de 1852, «El conocimiento general visto como una filosofía (*General Knowledge Viewed as One Philosophy*)», que no está incluido en *Acerca de la idea de universidad*, «Newman critica a quienes creían que las universidades "no están a la altura de la Idea misma de Universidad"» (véase Pelikan, 1992, p. 57). De acuerdo con Newman, una universidad no debería ser confundida con «una suerte de bazar, o *pantechnicon*, en el que mercancías de todo tipo son apiladas para ser vendidas en casetas independientes unas de las otras» y donde «todas las profesiones y clases son libres de congregarse, variando, sin embargo, de acuerdo con las estaciones, permaneciendo cada una extraña a las demás». Por el contrario, sostiene Newman, «si la considerásemos correctamente, la universidad es el hogar, *la mansión, de la considerable familia de las ciencias*, hermanas todas y fraternas en sus disposiciones mutuas» (véase Pelikan, 1992, p. 57).

Pocos años después, en 1855, Newman ofreció una charla sobre «Cristianismo e investigación científica (*Christianity and Scientific Investigation*)», en la que aclaró nuevamente su idea de universidad:

> Lo que un imperio es en historia política, es la Universidad en la esfera de la filosofía y la investigación. Es, como he dicho, el sumo poder protector de todo conocimiento y toda ciencia, del hecho y el principio, de la indagación y el descubrimiento, del experimento y la especulación; cartografía el territorio del intelecto y se asegura de que las fronteras de cada provincia sean respetadas religiosamente y de que no haya transgresiones ni rendiciones de ningún lado. Actúa como árbitro entre verdad y verdad y, considerando la naturaleza e importancia de cada una, le asigna a cada cual su orden de prioridad adecuado. No mantiene exclusivamente un departamento de pensamiento, sin importar cuán amplio y noble; y no sacrifica ninguno. Es deferente y leal, según su peso respectivo, con respecto a las pretensiones de la literatura, la investigación física, la historia, la metafísica, la ciencia teológica. Es imparcial frente a todas ellas y promueve a cada una en su propio lugar y por su propio fin [Newman, 1982, II, viii, 2, p. 345].

Decir que una universidad es un *imperio* no significa que sea un lugar dominado por luchas de poder; por el contrario, de acuerdo con Pelikan, debe ser un imperio «marcado por el respeto mutuo que caracteriza a una república y por la participación universal que caracteriza a una democracia». En otras palabras, «una universidad debe ser una comunidad de académicos, simultáneamente libre y responsable, "la mansión, de la considerable familia de las ciencias, hermanas todas y fraternas en sus disposiciones mutuas"» (1992, p. 58).

Según Pelikan, la definición que da Newman de la universidad como un «lugar de enseñanza» implica que debe ser o volverse «una comunidad libre y responsable de académicos en su enseñanza». Como principio, esto tiene importantes «implicancias para la comprensión de la relación entre profesores y estudiantes, así como entre profesores y profesores». Independientemente de la exactitud de la afirma-

ción de acuerdo con la cual la Academia de Platón fue «la primera universidad europea», Pelikan está ciertamente en lo correcto al sostener que «el ideal platónico y socrático del maestro siempre ha sobrevolado, por más ineficazmente que lo haya hecho, incluso sobre las aulas y los salones universitarios más autoritarios» (Pelikan, 1992, p. 58). Asimismo, como indica Pelikan, Werner Jaeger tenía razón al afirmar que, como maestro, Sócrates mostraba un rasgo fundamental de cualquier buena enseñanza, a saber, profundo respeto frente al estudiante y la convicción de que el verdadero terreno común entre el maestro y el estudiante es y siempre debe ser su profundo y personal compromiso con la empresa del aprendizaje (Pelikan, 1992, p. 58).

La doctrina de Platón está dominada por la afirmación de que «toda investigación y todo aprendizaje no es sino reminiscencia» de lo que sea que el alma ya conoce (Pelikan, 1992, p. 59). La vocación del maestro es entendida, por ello, no tanto como un intento de implantar conocimiento en la mente del estudiante, sino más bien como el intento de hacer que el conocimiento que ya estaba presente emerja de la oscuridad. La metáfora socrática de acuerdo con la cual el maestro no debe ser considerado «el padre de la verdad», sino simplemente su partera, conserva su validez perenne (Pelikan, 1992, p. 59).

Con respecto a la vida universitaria, comenta Pelikan, la adherencia al método socrático implica que el profesor universitario no sea alguien llamado a producir discípulos, sino «solo» a enseñar a los estudiantes. Obviamente, esto se refiere a todas las formas de enseñanza. A su juicio, esto «parece ser especialmente relevante para las tentaciones que acompañan a la enseñanza de estudiantes de posgrado, debido a la posición de poder que el profesor ocupa en tanto mentor del estudiante» (1992, p. 59). El punto crucial para Newman, sin embargo, es tomar conciencia de los peligros recurrentes del *intelectualismo*, una actitud que lleva a que el «Conocimiento, visto como Conocimiento ejerza una influencia sutil remitiéndonos de regreso a nosotros mismos, convirtiéndonos en nuestro propio centro, y haciendo de nuestras mentes la medida de todas las cosas» (I, ix, 2, p. 165). Los profesores universitarios tienen la obligación moral de evitar volverse «el centro [de referencia] de los estudiantes» (Pelikan, 1992, p. 59). En un contexto universitario, la «comunidad del profesor y el estudiante» deriva su integridad de la «comunidad mutua de los profesores», y del hecho de que «las ciencias [son] hermanas todas y fraternas en sus disposiciones mutuas».

7. **Virtudes constitutivas de la universidad**

Esto nos lleva al asunto de las virtudes propias de la vida universitaria. Parece claro que ninguna universidad auténtica puede realizar su misión sin una «dimensión de cuidado personal» lo suficientemente fuerte (Pelikan, 1992, p. 54). De hecho, como indica Pelikan, la *cura personalis* es una de las «más profundas tradiciones y altos ideales de la universidad» (p. 54). Según el citado autor, «el cuidado y la compasión de la universidad, como los de la familia y la iglesia, a las que se parece, debe expresarse también en la obligación de hacer a las personas responsables de las consecuencias de sus acciones, incluyendo sus acciones intelectuales y académicas» (p. 54).

Otra dimensión virtuosa de la universidad, una que puede hacerla funcionar verdaderamente como un modelo para la sociedad en la que está inserta, es «la habilidad de tolerar la diversidad fundamental de creencias y valores sin sacrificar la convicción» (p. 54). Lo importante aquí no solo es enfatizar que «sin tolerancia, la convicción resulta demasiado sencilla», sino especialmente hacernos entender que la tolerancia sin convicción se vuelve más difícil a medida que ascendemos en la escala del conocimiento (p. 55).

Junto con la *cura personalis* y la virtud de la tolerancia asociada a la convicción, la universidad necesita la «virtud de la disciplina» o la «disciplina de la mente» como la llamó Newman en el título de una de sus comunicaciones dirigida a la escuela vespertina. «Un hombre puede asistir a miles de lecciones, leer miles de volúmenes y encontrarse al final del proceso precisamente donde estaba antes, con respecto al conocimiento. Es necesario algo más que simplemente *admitirlo* de un modo negativo en la mente, si ha de permanecer ahí. No debe ser recibido pasivamente, sino penetrado verdadera y activamente, abrazado y dominado. La mente debe recorrer su parte del camino para darle el encuentro a lo que viene de fuera» (Newman, 1982, II, ix, 4, p. 368). Como Pelikan sabiamente reconoce, este «énfasis en la autonegación y la disciplina» es «uno de los remanentes vestigiales más intrigantes del trasfondo eclesiástico y monástico de la universidad, un remanente del que están repletas las biografías de los grandes científicos y académicos» (Pelikan, 1992, p. 55).

8. **El conflicto de las facultades**

Cuando Kant escribió en 1798 *El conflicto de las facultades*, le preocupaba la relación entre la razón y la fe. En las primeras secciones de este libro, Kant discute los conflictos entre las facultades de teología y de filosofía. La primera sección termina con una admonición: «Así pues, los teólogos de la Facultad correspondiente tienen el deber y, por lo tanto, también el derecho (*Befugnis*) de mantener en pie la fe bíblica, pero eso sí, sin menoscabar la libertad de los filósofos para someterla en todo momento a la crítica de la razón...» (SF, AA 07: 67.28-31).[1] Resulta interesante notar aquí que el proyecto de Kant en 1798 era presentar su propia idea de universidad. Esta tarea parece implicar la deconstrucción del viejo orden jerárquico de la universidad y su transformación en un nuevo régimen constitucional fundado en el común sometimiento de todas las facultades a aquella «legislación de la razón (*Gesetzgebung der Vernunft*)» que era, para Kant, fundamental para cualquier plan de reforma educativa.[2] No podemos discutir aquí el modo en que Newman

1. Las obras de Kant se citan siguiendo la numeración de la edición de la Academia. En el cuerpo del texto se cita la traducción al español de Roberto R. Aramayo (Kant, [1798] 2003). En las notas a pie se consigna el texto original alemán siguiendo la edición de Horst D. Brandt y Piero Giordanetti: «Und so haben die Theologen der Facultät die Pflicht auf sich, mithin auch die Befugniß, den Bibelglauben aufrecht zu erhalten: doch unbeschadet der Freiheit der Philosophen, ihn jederzeit der Kritik der Vernunft zu unterwerfen...».

2. «Ahora bien, a la capacidad de juzgar con autonomía, esto es, libremente (conforme a los principios del pensar en general), se le llama razón. Y por lo tanto, la facultad de filosofía, en cuanto debe ser enteramente libre para compulsar la verdad de las doctrinas que debe admitir o

leía a Kant, pero parece bastante obvio que la idea kantiana de universidad no es ajena a la concepción de Newman, según la cual una verdadera universidad debería ser un lugar donde todas las «ciencias son hermanas» y la institución llegar a ser lo que verdaderamente es solo cuando surge dentro de ella una comunidad de propósito entre «profesor y profesor», entre otros elementos mencionados anteriormente.[3]

De acuerdo con Newman, «las ciencias son los resultados de [una] abstracción mental [...], siendo el registro lógico de este o aquel aspecto de la materia completa de conocimiento. En tanto todas pertenecen a un solo círculo de objetos, todas son una y están conectadas entre sí; en tanto meros aspectos de las cosas, están severamente incompletas en su relación con las cosas mismas, aunque completas en su propia idea y para sus propios propósitos respectivos; por ambos motivos a la vez necesitan la una de la otra y están al servicio la una de la otra» (Newman, 1982, I, iii, 4, p. 38). Sin embargo, el punto de Newman no es solo epistemológico, pues, para él, la idea de universidad implica necesariamente que una comunidad libre y responsable de enseñanza se vuelva capaz de darle espacio, tanto en términos de sus programas como de sus expectativas, a la autoeducación auténtica. Evocando, sin duda, su experiencia como estudiante de pregrado en Oxford, Newman enfatiza con gran convicción que una verdadera universidad debe ser un lugar en el que «una multitud de hombres jóvenes, aplicados, de buen corazón, empáticos y cum-

---

simplemente albergar, tiene que ser concebida como sujeta tan solo a la legislación de la razón y no a la del gobierno (*Nun nennt man das Vermögen, nach der Autonomie, d.i. frei [Principien des Denkens überhaupt gemäß], zu urtheilen, die Vernunft. Also wird die philosophische Facultät darum, weil sie für die Wahrheit der Lehren, die sie aufnehmen oder auch nur einräumen soll, stehen muß, in so fern als frei und nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der der Regierung stehend gedacht werden müssen*)» (SF, AA 07: 27.30-35).

3. La dimensión parlamentaria de la postura de Kant puede apreciarse en el siguiente pasaje: «El conjunto de las facultades superiores (a la derecha del parlamento de la ciencia) defiende los estatutos del gobierno, pero en una constitución tan libre como ha de ser aquella que se erija en aras de la verdad, debe haber también un partido opositor (el ala izquierda), cuyos escaños corresponden a la facultad de filosofía, ya que sin contar con el severo examen y las críticas de esta el gobierno no se hallaría satisfactoriamente informado respecto de aquello que puede resultarle ventajoso o perjudicial (*Die Classe der obern Facultäten [als die rechte Seite des Parlaments der Gelahrtheit] vertheidigt die Statute der Regierung, indessen daß es in einer so freien Verfassung, als die sein muß, wo es um Wahrheit zu thun ist, auch eine Oppositionspartei [die linke Seite] geben muß, welche die Bank der philosophischen Facultät ist, weil ohne deren strenge Prüfung und Einwürfe die Regierung von dem, was ihr selbst ersprießlich oder nachtheilig sein dürfte, nicht hinreichend belehrt werden würde*)» (SF, AA 07: 35.1-7). Sin embargo, también queda claro que, como en el caso de Newman, los *conflictos* inevitables entre las facultades no podrán ser resueltos por ellas mismas, sino solo si se los somete a la sentencia justificada de un juez que juzga en nombre de la razón: «Este conflicto no puede ni debe verse resuelto mediante un acuerdo amistoso (*amicabilis composito*), sino que (como todo proceso) precisa de una sentencia, es decir, del veredicto con fuerza legal de un juez (la razón); pues en caso contrario podría resolverse de un modo interesado, solapándose a golpe de elocuencia las causas del conflicto, proceder del todo contrario al espíritu de una Facultad filosófica, cuyo lema se cifra justamente en exponer públicamente la verdad (*Dieser Streit kann und soll nicht durch friedliche Übereinkunft* [amicabilis composito] *beigelegt werden, sondern bedarf [als Proceß] einer Sentenz, d.i. des rechtskräftigen Spruchs eines Richters [der Vernunft]; denn es könnte nur durch Unlauterkeit, Verheimlichung der Ursachen des Zwistes und Beredung geschehen, daß er beigelegt würde, dergleichen Maxime aber dem Geiste einer philosophischen Facultät, als der auf öffentliche Darstellung der Wahrheit geht, ganz zuwider ist*)» (SF, AA 07: 33.18-24).

plidos, como son los hombres jóvenes, se reúna y mezcle libremente, seguramente aprenderán unos de los otros, incluso si no hay nadie que les enseñe» (I, vi, 9, p. 110). En una comunidad tal, continúa Newman, «la conversación de todos es una serie de lecciones para cada uno, y ellos ganan para sí nuevas ideas y posiciones, material fresco para el pensamiento y principios diferenciados para juzgar y actuar día a día» (p. 110). La universidad, por lo tanto, debe seguir siendo una «comunidad juvenil» animada por el deseo de constituir un todo, de volverse la encarnación de una idea específica, de representar una doctrina y administrar un código de conducta y, de hecho, de «suministrar principios para el pensamiento y la acción» (p. 111). Para Newman, entonces, incluso «independientemente de la instrucción directa por parte de los Superiores», la autoeducación sigue siendo un aspecto fundamental de su idea de universidad (p. 111).

En sus *Esbozos históricos* (*Historical Sketches*), Newman rememora una vez más sus experiencias en Oxford y presenta una dura crítica a todo lugar de educación en el que «el tutor supuestamente cumpla su deber trotando como una ardilla en su jaula, estando a una cierta hora en una cierta aula, o en el auditorio, o en la capilla, según sea el caso». En suma, critica los lugares donde ni el tutor ni el estudiante «sueñen con verse fuera de la lección, fuera de la capilla, sin la toga de académico» (citado en Gordon, 1963, p. 7).

Asimismo, en uno de sus *Sermones universitarios* (*University Sermons*), Newman señala que la verdad se desarrolla «no como un sistema, no a través de libros, ni argumentos, ni poder temporal, sino por la influencia personal de hombres que son tanto maestros como patrones de [la verdad] y por la simpatía natural que hace que un corazón vibre ante el testimonio personal ofrecido por otro» (citado en Gordon, 1963, p. 7). Podríamos afirmar que este tipo de presuposición resulta esencial para comprender la manera en que, como veremos, Newman explica cómo entender adecuadamente el «negocio de una universidad».

9. **El negocio de una universidad**

La connotación tal vez no sea la misma que en nuestros días. Sin embargo, el hecho de que Newman discutiese cuál debía ser el «negocio (*business*)» de una universidad resultaba osado. Como explica en *Acerca de la idea de universidad*:

> Este proceso de entrenamiento, por medio del cual el intelecto —en lugar de ser formado o sacrificado en aras de algún propósito particular o accidental, de algún oficio o profesión específicos, de un estudio o una ciencia— es disciplinado por su propio bien, con miras a que perciba el objeto que le es propio y para su propia cultura más alta, es llamado Educación Liberal; y pese a que no hay nadie en quien este proceso se lleve a cabo tan lejos como sea pensable, o cuyo intelecto sea un patrón de lo que los intelectos deberían llegar a ser, son muy pocos los que no alcanzan al menos a formarse una idea de lo que es el entrenamiento verdadero y que no logren al menos fijar su mirada en él y hacer de su verdadero alcance y resultado, y no de otra cosa, su estándar de excelencia; y son muchos los que pueden entregarse a él y alcanzarlo en buena medida. Postular el estándar correcto, entrenar de acuerdo con él y ayudar a todos los estudiantes a alcanzarlo de acuerdo con sus diversas capacidades, esto es, creo yo, el *negocio de una universidad* [Newman, 1982, I, vii, 1, p. 115].

Cuando se considera el «negocio de una universidad», lo importante es tomar en cuenta, para Newman, cómo «postular el estándar correcto» y actuar de acuerdo con él, de tal modo que se ayude diligentemente a los estudiantes a moverse decididamente hacia dicho estándar «de acuerdo con sus diversas capacidades».

En el prefacio a *Acerca de la idea de universidad*, al discutir, como se mencionó, la definición de la misión de la universidad y la explicación de en qué podría consistir la vocación del profesor universitario, Newman argumenta en contra de «combinar el progreso del conocimiento a través de la investigación con la extensión del conocimiento a través de la enseñanza». El argumento es el siguiente:

> La naturaleza del caso y la historia de la filosofía se combinan para recomendarnos la división del trabajo intelectual entre Academias [para la investigación] y Universidades [para la enseñanza]. Descubrir y enseñar son funciones distintas; son también dones distintos, y no siempre se encuentran unidos en la misma persona. Aquel que pasa el día dispensando su conocimiento existente a todo el que se le acerque difícilmente tendrá el ocio o la energía necesarios para adquirir nuevo [conocimiento]. El sentido común de la humanidad ha asociado la búsqueda de la verdad con la reclusión y el silencio. Los más grandes pensadores han estado demasiado dedicados a su tema como para admitir interrupciones; han sido hombres de mentes ausentes y hábitos idiosincráticos, y han, en mayor o menor medida, rehuido el aula de lecciones y la escuela pública [Newman, 1982, prefacio, p. xi].

De las tres objeciones planteadas por Newman e identificadas por Pelikan, la última —«Los más grandes pensadores han estado demasiado dedicados a su tema...»— parece haber «recibido más apoyo que las otras dos a partir del desarrollo de la investigación desde su tiempo, pero atañe menos directamente a la pregunta de por qué los profesores deberían ser académicos que a la pregunta de por qué los académicos deberían ser profesores» (Pelikan, 1992, p. 81). Al centro de la posición de Newman yace la presuposición de que «descubrir y enseñar son funciones distintas», al punto que quien «pasa el día dispensando su conocimiento existente a todo el que se le acerque difícilmente tendrá el ocio o la energía necesarios para adquirir nuevo [conocimiento]». Como explica Pelikan, la «enseñanza exitosa y desafiante de los estudiantes de pregrado es por lo menos tan exigente para el profesor como lo es para el estudiante» y no es menos exigente que la práctica de la investigación básica (1992, p. 81). La implicancia de esto es que, en el aula, «la instrucción que va más allá de la recitación memorística es un trabajo a tiempo completo» (p. 81) y que al evaluar a los profesores debe considerarse seriamente la admonición de Newman según la cual el profesor «difícilmente tendrá el ocio o la energía necesarios para adquirir nuevo [conocimiento]».

Para Newman, «la ampliación» que la educación proporciona no consiste «meramente en la recepción pasiva en la mente de una serie de ideas hasta entonces desconocidas para ella, sino en la acción energética y simultánea de la mente sobre y hacia y entre dichas nuevas ideas, las cuales se precipitan sobre ella» (1982, I, vi, 5, p. 101). La acción educativa por parte del estudiante, y aun más por parte del profesor, requiere que «la recepción pasiva del conocimiento comunicado sea reemplazada, o al menos acompañada, por una participación activa en los procesos mismos por los que el conocimiento avanza» (Pelikan, 1992, p. 82).

> Se trata de la acción de un poder formativo que reconduce el material de nuestras adquisiciones a un orden y un significado; es hacer subjetivamente nuestros los objetos de nuestro conocimiento o, para usar un término familiar, es una digestión de lo que recibimos en la sustancia de nuestro estado mental previo; sin esto, no se sigue ampliación alguna. No hay ampliación a menos que haya una comparación de ideas entre sí tal y como aparecen ante la mente y una sistematización de las mismas. Sentimos que nuestras mentes crecen y se expanden *cuando* no solo aprendemos, sino que referimos lo que aprendemos a lo que ya sabíamos. La iluminación no consiste en la mera adición a nuestro conocimiento, sino en la locomoción, el movimiento hacia delante, de dicho centro mental hacia el cual gravitan tanto lo que sabemos como lo que estamos aprendiendo, la masa creciente de nuestras adquisiciones [Newman, 1982, I, vi, 5, p. 101].

Como la entiende Newman, la universidad constituye «un cuerpo heterogéneo e independiente de hombres llevando a cabo una tarea de autorreformas» (I, i, 1, p. 1); una «asamblea de hombres cultos, fervientes por sus propias ciencias y rivales los unos de los otros» (I, v, 2, p. 76). Las personas se ven constantemente motivadas «a ajustar las pretensiones y relaciones de sus temas respectivos de investigación» y a «aprender [incesantemente] a respetarse, a consultarse y a ayudarse mutuamente» (p. 76). Cito a continuación la posición de Newman *in extenso*:

> He dicho que todas las ramas del conocimiento están conectadas entre sí, puesto que el objeto del conocimiento se encuentra íntimamente unido en sí mismo, en tanto actos y obras del Creador. Es por ello que las Ciencias, en las que puede decirse que se moldea nuestro conocimiento, tienen relaciones multiplicadas entre sí y una simpatía interna y admiten, o más bien exigen, comparación y ajuste. Se completan, corrigen y equilibran mutuamente. Esta consideración, de estar bien fundamentada, debe ser tomada en cuenta no solo con respecto a la obtención de la verdad, su fin común, sino en relación con la influencia que ejercen sobre aquellos cuya educación consiste en estudiarlas. Ya he mencionado que darle preeminencia indebida a una es ser injusto con otra; mostrarse negligente con algunas de ellas o sustituirlas es desviar a otras de su propio objetivo. Supone perturbar las líneas fronterizas entre ciencia y ciencia, afectar su acción, destruir la armonía que las mantiene unidas. Dicho procedimiento tendrá un efecto correspondiente si es que se lo introduce en un espacio educativo. No hay ciencia que, cuando es vista como una porción de un todo, no cuente una historia diferente de la que probablemente sugiera si se la toma por sí sola, sin el resguardo, permítaseme llamarlo así, de las otras [ciencias] [I, v, 1, p. 75].

Con ocasión del 250 aniversario del nacimiento de Wilhelm von Humboldt, evento celebrado en 2017, conviene recordar que fue en Alemania donde se inventó la universidad de investigación o, al menos, donde adquirió la forma que tiene en nuestros días. En 1810 se estableció la Universidad de Berlín bajo el liderazgo de Wilhelm von Humboldt (de hecho, la principal universidad de Berlín actualmente lleva su nombre) y Johann Gottlieb Fichte fue su primer rector (sobre la importancia histórica de Wilhelm von Humboldt, véase Borsche, 1990; Anrich, 1956; Heilmann, 1976; Konrad, 2010; Zöllner, 1989).

Los asuntos vinculados a la tensión entre la enseñanza y la investigación en la universidad ciertamente no son una novedad. Por ejemplo, en octubre de 1929, Adolf von Harnack, uno de los académicos más importantes en humanidades a

comienzos del siglo XX en Europa, declaró lo siguiente durante la inauguración de un instituto de investigación en la ciudad de Münster:

> Quisiera empezar con una declaración de fe: nuestras universidades e instituciones alemanas de educación superior no deben nunca perder la característica de estar dedicadas tanto a la instrucción como a la investigación. Es en la combinación de investigación e instrucción que se expresa lo propio de las instituciones alemanas de educación superior; pero esta peculiaridad, en la cual la investigación y la instrucción se fructifican de manera recíproca, se destruiría completamente si esta combinación se disolviese [...] [En algunos países] el énfasis principal está puesto en presentarle a los estudiantes los resultados del trabajo académico. Sin embargo, en nuestras universidades deseamos presentarles el trabajo académico mismo y enseñarles cómo se alcanza la realidad y la verdad de las cosas y cómo se puede contribuir con el progreso del trabajo académico [citado en Pelikan, 1992, pp. 84-85].

Obviamente hay una cierta anomalía, reconocida por el propio Harnack, en el hecho de que estas palabras fueron pronunciadas en la inauguración de un instituto de investigación que separaba sus funciones de la enseñanza. Harnack señaló lo siguiente: «Durante cincuenta y cinco años he estado activo en la universidad de este modo. ¡¿Cómo podría alguien pensar que haría algo que perjudicase el carácter investigativo de las instituciones de educación superior?!» (citado en Pelikan, 1992, p. 85). Tómese en cuenta que Harnack era un académico que «había escrito la historia de la Academia Prusiana de las Ciencias y había sido director de la Biblioteca Estatal Prusiana y que no podía, por tanto, ser acusado de estrechez de miras con respecto a los diversos elementos que componen el negocio de una universidad» (p. 85; sobre la importancia de Harnack para la academia alemana, véase Harnack, 2001; Nottmeier, 2004; Nowak y Oexle, 2001). Además, resulta importante subrayar el hecho de que la relación entre enseñanza e investigación se volvió uno de los temas centrales en el proceso de reforma universitaria luego de la Segunda Guerra Mundial (véase Pelikan, 1992, pp. 85 ss.).

10. **El trabajo académico de la enseñanza**

Para lidiar con este problema, la Fundación Carnegie para el Progreso de la Enseñanza (*Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*) produjo un informe acerca de la prevalencia actual en Estados Unidos de la tensión discutida (véase Pelikan, 1992, pp. 93 ss.; sobre la función de la Fundación Carnegie, véase Lagemann, 1999). De acuerdo con Pelikan, la propuesta de la Fundación Carnegie se centraba en «una nueva y "más amplia y espaciosa" clasificación de cuatro tipos de trabajo académico: "el trabajo académico de *descubrimiento*; el trabajo académico de *integración*; el trabajo académico de *aplicación*; y el trabajo académico de *enseñanza*"» (Pelikan, 1992, p. 93). Con respecto al último tipo de trabajo académico, es decir, el trabajo académico de enseñanza, el informe de la Fundación Carnegie reporta que «la enseñanza es vista con frecuencia como una función rutinaria, añadida, algo que casi cualquiera puede hacer», cuando en realidad es «una empresa académica» y «un esfuerzo dinámico» (citado en Pelikan, 1992, p. 93). De este modo, el informe presupone que «los miembros del personal son ellos mismos personas

que aprenden» y, por lo tanto, deberían actuar como tales (citado en Pelikan, 1992, p. 93). Asimismo, el informe indica que la «enseñanza inspirada» está destinada a mantener «viva la llama del trabajo académico» (p. 93). Al mismo tiempo, debemos preguntarnos por las posibilidades de que eso suceda de hecho, es decir, por las posibilidades de tener profesores que practiquen «el trabajo académico como enseñanza» y, al mismo tiempo, se dediquen seriamente al «trabajo académico como descubrimiento». La pregunta es, en otras palabras y como la formula Pelikan, si y por qué los profesores —los principales sujetos del «trabajo académico como descubrimiento»— tendrían que darse la molestia, en primer lugar, de enseñar en la universidad (p. 94).

Pelikan considera que el «motivo principal» por el que la enseñanza de pregrado puede implicar una contribución importante «a la escritura y publicación académicas es que estas actividades nos exigen ir más allá de los datos y detalles de la investigación hasta llegar a hipótesis y generalizaciones» (p. 95). En otras palabras, es en y a través de la enseñanza que todo académico auténtico tendría que ser capaz de transformar el así llamado trabajo académico de descubrimiento en las tareas de un auténtico trabajo académico de integración. «La tarea misma de organizar el material de un curso de pregrado en unidades discretas, como la tarea de dividir los resultados de una investigación en un esquema y capítulos individuales, requiere de reflexión crítica sobre dichas hipótesis y generalizaciones» (p. 95).

Ocupándose de la pregunta perenne acerca de la naturaleza, la identidad y la misión de la universidad, Newman —como observa Pelikan— sostiene lo siguiente:

> [...] está comprometida [la universidad] a admitir, sin miedo, sin prejuicio, sin concesiones, a todo el que venga, si viene en nombre de la Verdad; a reajustar posiciones, experiencias y hábitos mentales de lo más independientes y distintos; y a darle rienda suelta al pensamiento y la erudición en sus formas más originales, sus expresiones más intensas, y en su circuito más amplio. Por ello, reunir muchas cosas en una es su función especial; y aprende a hacerlo no por medio de reglas reductibles a la escritura, sino por medio de la sagacidad, la sabiduría y la templanza; actuando sobre la base de una intuición profunda en torno a la materia de conocimiento; y por medio de una represión vigilante de la agresión o intolerancia en todas partes [Newman, 1982, II, viii, 2, p. 344].

En su ensayo «Universidades y su función (*Universities and Their Function*)», A.N. Whitehead sostiene que «las universidades no se han limitado nunca al puro aprendizaje abstracto. [...] La justificación de una universidad es que preserva la conexión entre el conocimiento y la pasión por la vida al unir a jóvenes y viejos en la consideración imaginativa de la enseñanza» (1967, pp. 92-93) y también, aunque no exclusivamente, en el entrenamiento profesional. Resulta interesante que el ensayo de Whitehead y la defensa que ahí se ofrece de «la conexión entre el conocimiento y la pasión por la vida» se basa en una conferencia presentada en la Escuela de Negocios de Harvard en 1928 (véase Pelikan, 1992, p. 103). Dicha conexión representa, tanto para Newman como para Whitehead, una justificación adecuada para la existencia de la universidad —para una comparación de las obras *Idea of a University* de Newman y *Aims of Education* de Whitehead, véase el libro *Education: Ends and Means* (VV.AA., 1982)—.

11. **Universidad e Iglesia**

En el proceso de aclarar su visión fundamental de universidad, Newman sostiene lo siguiente: «Así es una universidad en su *esencia* e independientemente de su relación con la Iglesia. Sin embargo, en términos prácticos, no puede cumplir su objetivo adecuadamente, como lo he descrito, sin el apoyo de la Iglesia; o, para usar el término teológico, la Iglesia es necesaria para su *integridad*. No en el sentido de que sus caracteres principales se modifiquen por su incorporación: aún tiene el oficio de la educación intelectual; pero la Iglesia la afianza en la realización de dicho oficio» (Newman, 1982, prefacio, p. xxxvii).

Como indica Pelikan, en el noveno discurso «Deberes de la Iglesia hacia el conocimiento (*Duties of the Church Towards Knowledge*)», Newman «recurre a la memoria acumulada» tanto de la universidad como de la Iglesia, con el fin de mostrar que durante siglos la universidad ha cumplido una función decisiva en la vida eclesial (Pelikan, 1992, p. 45). «Durante los tormentosos procesos contra el cisma y la herejía del siglo XV, con el papado y las órdenes religiosas sumidos en caos, las universidades de la Iglesia —sobre todo la Universidad de París, que Newman alaba como "la gloria de la Edad Media" (I.i.7)— llenaron en parte el vacío...» (Pelikan, 1992, p. 45). Newman condena el hecho de que la «visión majestuosa de la Edad Media, que creció firmemente hasta la perfección a lo largo de los siglos, la Universidad de París, la de Bolonia, o la de Oxford, casi se ha desvanecido en la noche». A continuación señala lo siguiente: «Una comprehensividad filosófica, una expansividad ordenada, una constructividad elástica, los hombres las han perdido y no logran descifrar por qué. Este es el motivo: porque han perdido la idea de unidad» (Newman, citado en Culler, 1955, p. 174). En todo caso, para Newman, como nos recuerda Pelikan, parecería que en la Edad Media, al menos en tiempos de crisis y bajo el liderazgo de figuras como Pierre D'Ailly o Jean Gerson, la Universidad de París se volvió una suerte de «papa corporativo» (Pelikan, 1992, p. 45).

De hecho, según indica Pelikan, fue dentro del «santuario privilegiado de la universidad» que figuras tan relevantes históricamente como «Juan Wiclef en Oxford, Jan Hus en Praga y Martín Lutero en Wittenberg» se ocuparon de asuntos importantes para la vida interna de la Iglesia. De este modo demostraron cómo la libertad académica era entonces un bien fuertemente protegido por la corporación universitaria incluso frente a la Iglesia y el Estado (1992, p. 45). «Eventualmente, claro, las exigencias de libertad académica colisionaron con la autoridad eclesiástica en tantas ocasiones y de modo tan fundamental que fue necesaria una declaración de independencia educativa» (p. 46). Este proceso condujo, en última instancia, a la progresiva «separación de la universidad y el Estado», para usar la famosa expresión de John Whitehead. En otras palabras, la secularización se muestra como un proceso inseparable de la historia de la educación y de la evolución de las instituciones educativas en Occidente (véase Pelikan, 1992, p. 46).

12. **Conclusión**

Para concluir, quisiera retornar a la idea principal planteada al principio de este texto. En primer lugar, deseo reafirmar que la misión educativa de la universidad en

el mundo de hoy es un proceso que exige de sus participantes, especialmente profesores y estudiantes, un compromiso sumamente serio con la búsqueda de nuevas formas y estrategias que permitan implementar y alcanzar un diálogo auténtico. Este diálogo debe tener lugar no solo entre las diferentes ciencias, sino también entre esferas aparentemente tan heterogéneas como ciencia y religión; razón y fe; ética y economía; persona y sociedad; o cultura(s), religión(es) y verdad.

En un mundo terriblemente desfigurado por la violencia y la intolerancia y carente aún de estructuras duraderas de paz y justicia, parece que cualquiera que esté al servicio del ideal (católico) de universidad debe acudir a la llamada de los papas recientes, quienes invocan la necesidad de una renovada articulación de las dos alas del espíritu: fe y razón. Las tareas de reordenamiento de las prioridades dentro de la universidad y la necesaria renovación del compromiso histórico de la Iglesia requieren de una formación integral de los ciudadanos del mañana. Estoy convencido de que los esfuerzos educativos de la Iglesia en nuestros tiempos pueden ser verdaderamente realizados si se fundan en una visión integral de lo que el ser humano propiamente es. Dicha visión requiere tanto de la filosofía como de la teología, así como de todas las otras ciencias que estén dispuestas a hacer una pausa metódica y a reflexionar acerca de la naturaleza del ser humano en términos de una ontología del ser persona. Requiere de una preocupación seria por la dimensión histórica de nuestra condición humana como seres-en-el-mundo y exige una auténtica apertura a la dimensión trascendente del ser mismo. Esto puede ser equiparado con la promoción de un *Nuevo Humanismo*, un humanismo determinado, ciertamente, por la necesidad de evitar trampas ideológicas o la tentación de confundir la demanda ética con un mero formalismo del lenguaje. El nuevo humanismo que la Iglesia necesita y que la universidad está llamada a promover debe desarrollarse en intercambio sostenido con las grandes tradiciones culturales de toda la humanidad.

A la luz de lo dicho, necesitamos una metafísica renovada —un nuevo sentido metafísico—, una búsqueda de un *Logos* que esté a la vez históricamente situado y en última instancia constituido por una gran sabiduría. Esta meta, sin embargo, permanecerá irremediablemente distante sin un diálogo serio y constructivo con las antropologías y cosmologías contemporáneas, con las comprensiones disponibles de la persona humana y de la condición humana en general, con los diferentes modelos existentes de actividades económicas y políticas, con la historia y la creatividad artística, con toda descripción científica de cualquier segmento existente de la compleja realidad humana.

La figura paradigmática del beato John Henry Cardenal Newman puede servir como una importante fuente de inspiración para cualquier persona comprometida seriamente con la búsqueda de lo que él llamó el verdadero negocio de una universidad. Su ejemplo fue y sigue siendo el de un verdadero testigo de la búsqueda de la Verdad, un pensador excepcional y visionario con respecto a lo que una universidad está llamada a ser en sí misma y en su incorporación en la misión global de la Iglesia. Gracias a la obra de Newman *Acerca de la idea de universidad*, una serie de conferencias ofrecidas en Europa hace más de 150 años, podemos dejarnos inspirar en el intento de realizar nuestra meta de moldear las universidades tomando como modelo lo que una universidad, al menos en la perspectiva del bien común, está llamada a ser.

Bibliografía

ACQUAVIVA, Marcello (2010). *Respirare con due polmoni: ricerche attorno alla* Fides et ratio. Roma: Viverein.

ADANI, Giuseppe y Sandro SPREAFICO (eds.) (2000). Fides et ratio *nell'uomo del Novecento*. Milán: Franco Angeli.

ANGELONI, Stefano (2012). *Ragione e fede: le origini: l'enciclica* Fides et ratio. Roma: Nuova Cultura.

ANRICH, Ernst (ed.) (1956). *Die Idee der deutschen Universität: Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Gentner.

AQUINO, Frederick D. (2012). *An Integrative Habit of Mind: John Henry Newman on the Path to Wisdom*. DeKalb: Northern Illinois University Press.

ARTHUR, James y Guy NICHOLLS (2007). *John Henry Newman*. Londres - Nueva York: Continuum.

BIEMER, Günter (1989). *John Henry Newman, 1801-1890: Leben Und Werk*. Mainz: Grünewald.

BLOOM, Allan (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. Nueva York: Simon & Schuster.

BORSCHE, Tilman (1990). *Wilhelm von Humboldt*. Múnich: Beck.

CAPELLE, Philippe (2005). *Finitude et mystère*. París: Cerf.

Carta Encíclica *Fides et ratio* del Sumo Pontífice Juan Pablo II a los Obispos de la Iglesia Católica sobre las relaciones entre fe y razón (1998). Roma, 14 de septiembre. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html>.

CATTARO, Gerald M. y Charles J. RUSSO (eds.) (2015). Gravissimum educationis*: Golden Opportunities in American Catholic Education 50 years After Vatican II*. Lanham: Rowman & Littlefield.

CRONIN, John F. (1935). *Cardinal Newman: His Theory of Knowledge*. Tesis presentada en la Catholic University of America.

CULLER, A. Dwight (1955). *The Imperial Intellect: A Study of Newman's Educational Ideal*. New Haven: Yale University Press.

Declaración *Gravissimum educationis*: sobre la educación cristiana (1965). Declaración del Concilio Vaticano II, Roma, 28 de octubre. Recuperado de <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html#>.

Discurso del Papa Benedicto XVI a los participantes en un congreso sobre el tema «Confianza en la razón» con motivo del X aniversario de la encíclica *Fides et ratio* (2008). Roma, Sala Clementina, 16 de octubre. Recuperado de <https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20081016_x-fides-et-ratio.html>.

FOSTER, David Ruel y Joseph W. KOTERSKI, S.J. (eds.) (2003). *The Two Wings of Catholic Thought: Essays on* Fides et ratio. Washington D.C.: Catholic University of America Press.

GAUGHAN, J. Anthony (1997). *Newman's University Church: A History and Guide*. Dublín: Kingdom Books.

GILLEY, Sheridan (1990). *Newman and His Age*. Londres: Darton, Longman & Todd.

GOPALAKRISHNAIAH, V. (1973). *A Comparative Study of the Educational Philosophies of J.G. Fichte and J.H. Newman*. Waltair: Andhra University Press.

GORDON, Barry (1963). «Newman, and the Changing Scene in University Education». *International Review of Education*, 9(1), 1-11. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3442340>.

HARNACK, Adolf von (2001). *Wissenschaftspolitische Reden und Aufsätze*. Edición de Bernhard Fabian. Hildesheim: Olms-Weidmann.

HEILMANN, Luigi (ed.) (1976). *Wilhelm von Humboldt nella cultura contemporanea*. Bolonia: Il Mulino.
HÜNERMANN, Peter y Bernd Jochen HILBERATH (eds.) (2009). *Herders theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil*. Friburgo: Herder.
KANT, Immanuel ([1798] 2003). *El conflicto de las facultades*. Traducción de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.
— ([1798] 2005). *Der Streit der Fakultäten*. Introducción, bibliografía y notas de Piero Giordanetti; edición de Horst D. Brandt y Piero Giordanetti. Hamburgo: Meiner.
KER, Ian T. (2009). *John Henry Newman: A Biography*. Oxford: Oxford University Press.
KONRAD, Franz-Michael (2010). *Wilhelm von Humboldt*. Berna: Haupt.
KORITENSKY, Andreas (2011). *John Henry Newmans Theorie der Religiösen Erkenntnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
LAGEMANN, Ellen Condliffe (1999). *Private Power for the Public Good: A History of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Nueva York: College Board.
LAMB, Matthew L. y Matthew LEVERING (eds.) (2017). *The Reception of Vatican II*. Nueva York: Oxford University Press.
LORIZIO, Giuseppe (2003). Fede e ragione*: due ali verso il vero*. Milán: Paoline.
MARCHESI, Angelo (2007). *Nel solco della* Fides et ratio. Nápoles: Edizioni Scientifiche Italiane.
MARITAIN, Jacques (1943). *Education at the Crossroads*. New Haven: Yale University Press.
— (1959). *Pour une philosophie de l'éducation*. París: Fayard.
— (1967). *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
— (2005). *Christianity, Democracy, and the American Ideal: A Jacques Maritain Reader*. Compilación y edición de James P. Kelly. Manchester: Sophia Institute Press.
MARTIN, Brian (1982). *John Henry Newman: His Life and Work*. Londres: Chatto & Windus.
MCCARTNEY, Donal y Thomas O'LOUGHLIN (eds.) (1990). *Cardinal Newman and the Catholic University. A University College Dublin Commemorative Volume. A Selection from Newman's Dublin Writings*. Dublín: University College Dublin.
NEWMAN, John Henry (1856). *The Rector's Report to Their Lordships The Archbishops and Bishops of Ireland, for The Year 1855-1856.* Dublín: John F. Fowler. Recuperado de <https://archive.org/details/a618243700newmuoft>.
— (1982). *The Idea of a University*. Introducción y notas de Martin J. Svaglic. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
NOTTMEIER, Christian (2004). *Adolf von Harnack und die deutsche Politik 1890-1930: Eine biographische Studie zum Verhältnis von Protestantismus, Wissenschaft und Politik*. Tubinga: Mohr Siebeck.
NOWAK, Kurt y Otto Gerhard OEXLE (eds.) (2001). *Adolf von Harnack: Theologe, Historiker, Wissenschaftspolitiker*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.
PELIKAN, Jaroslav (1992). *The Idea of the University: A Reexamination*. New Haven: Yale University Press.
RUPERT, Jane (2011). *John Henry Newman on the Nature of the Mind: Reason in Religion, Science, and the Humanities*. Lanham: Rowman & Littlefield.
STRANGE, Roderick (2008). *John Henry Newman: A Mind Alive*. Londres: Darton, Longman & Todd.
TESTAFERRI, Francesco (2002). *Fede e ragione: il problema alla luce della lettera enciclica* Fides et ratio *e del dibattito da essa suscitato*. Asís: Porziuncola.
TIERNEY, Michael y otros (1954). *Newman's Doctrine of University Education: Lectures Delivered in University College, Dublin, on the Occasion of the Newman Centenary, 1952*. Dublín: Governing Body of University College.
VV.AA. (1982). *Education: Ends and Means*. Compilación y edición de los miembros de Lynchburg College. Washington D.C.: University Press of America.

VV.AA. (1999). *Per una lettura dell'enciclica* Fides et ratio. Ciudad del Vaticano: L'Osservatore Romano.
WHITEHEAD, Alfred North (1967). «Universities and Their Function». En *The Aims of Education, and Other Essays* (pp. 91-101). Nueva York: Free Press.
WHITTLE, Sean (ed.) (2017). *Vatican II and New Thinking About Catholic Education: The Impact and Legacy of* Gravissimum educationis. Nueva York: Routledge.
WILLIAM, Franz Michel (1960). *Aristotelische Erkenntnislehre bei Whately und Newman, und ihre Bezüge zur Gegenwart*. Friburgo: Herder.
ZÖLLNER, Detlef (1989). *Wilhelm von Humboldt, Einbildung und Wirklichkeit: Das bildungstheoretische Fundament seiner Sprachphilosophie*. Münster: Waxmann.

ÍNDICE

Introducción, *por Miguel Giusti* 5

I. ACTUALIDAD DE *EL CONFLICTO DE LAS FACULTADES* DE KANT

Las humanidades y el pensar por cuenta propia: el papel de la filosofía según Kant en *El conflicto de las facultades*, *por Roberto R. Aramayo* 11
Fines de la Ilustración, *por Reinhard Brandt* 24
El conflicto legítimo y el conflicto ilegítimo entre las facultades, *por Miguel Giusti* 37
Las «humanidades» en *El conflicto de las facultades* de Immanuel Kant, *por Lisímaco Parra* 43
El laborioso progreso del género humano hacia lo mejor, *por Thomas Alexander Szlezák* 50

II. FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Los rivales del poder político: un «conflicto de facultades» (*dynameis*) al modo platónico, *por Adriana Añi Montoya* 61
Las trampas de la filosofía, *por Dante Dávila Morey* 73
Sobre la esencial fragilidad de la filosofía, *por Miguel García-Baró* 80
La praxis hermenéutica en la formación humanista, *por José Luis Obregón Cabrera* 93
El ideal de humanidad y las humanidades: dialogando con Kant, Fichte y Husserl, *por Rosemary Rizo-Patrón de Lerner* 102
El genio en la botella o cautiverio y libertad de las humanidades, *por Bernhard Uhde* 109

III. LAS CIENCIAS Y LAS HUMANIDADES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La ingeniería y las humanidades en la universidad, *por Marcial Blondet* 121
La importancia de la historia contemporánea en la formación universitaria, *por Manuel Burga* 127
La aparición de la historia como disciplina académica en el Perú del siglo XIX: discusiones y contexto, *por José de la Puente Brunke* 131
Estudios visuales versus historia del arte: la alternativa interdisciplinaria, *por Eva Natalia Fernández* 139
La importancia de las humanidades en la formación de un científico, *por Alberto Gago* 146
La lectura, los libros y la lengua en la formación universitaria, *por Carlos Garatea G.* 151
¿Se trata de un conflicto con las humanidades o de un conflicto con las formas de enseñar de los profesores universitarios?, *por Eduardo Ísmodes* 157
Conocimiento matemático y conocimiento filosófico según Kant, *por Antonio Pérez Valerga* 162

Humanidades, ciencias y el proyecto de unificación del conocimiento, *por Miguel Rodríguez Mondoñedo* 170

IV. LA UNIVERSIDAD Y LAS HUMANIDADES FRENTE A LA CULTURA DEL MERCADO

Del *homo academicus* al *homo oeconomicus*, *por Francisco Cortés Rodas* 181
La educación como emancipación: la responsabilidad crítica de las humanidades frente al neoliberalismo de nuestra época, *por Adhemir Flores Moreno* 194
De las humanidades y el mercado o de la ética y la economía, *por Estrella Guerra Caminiti* 210
El fundamento velado de las reformas en la educación superior: ¿transformar las universidades en empresas del mercado del conocimiento?, *por Claudio Gutiérrez, Mercedes López y Carlos Ruiz-Schneider* 218
La universidad ante el proyecto de la industria académica, *por Carlos Hoevel* 227
¿Enseña ética la universidad peruana?, *por Franklin Ibáñez* 247
Importancia de las humanidades y ciencias sociales en la ciencia, tecnología e innovación, *por Fabiola León-Velarde y Sofia Quiroz* 260
Las humanidades en contextos adversos, *por Fidel Tubino* 265

V. LAS HUMANIDADES EN PERSPECTIVA CRÍTICA

Construyendo la distinción desde las humanidades: ideologías lingüísticas en la educación peruana, *por Luis Andrade Ciudad y Virginia Zavala* 277
Defendiendo las humanidades... pero ¿cómo?: la teoría crítica y los límites del tradicionalismo, *por Robin Celikates* 286
El pensamiento humanista como ruta hacia el valor de la humanidad, *por Alice Crary* 298
La filosofía y las humanidades: autocomprensión y crítica de la sociedad, *por Gustavo Leyva* 309
Humanidades, crítica e ideología, *por Miriam M.S. Madureira* 317
No dominación y tolerancia: bases y formas institucionales de la libertad académica, *por Enzo Solari* 327
Democracia y humanidades: ¿una relación de dependencia?, *por Diego Carlos Zanella* 340

VI. EL SENTIDO DE LAS HUMANIDADES EN LA CONCEPCIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La torre de marfil: la constitución de la idea de universidad y su difuminación contemporánea, *por Julio del Valle* 351
Por el bien de las humanidades: lectura, libertad, conocimiento, verdad, justicia y el lugar de las humanidades, *por Rachel Elior* 359
El conflicto de las facultades: universidad y sentido de la vida, una defensa de las humanidades, *por Salomón Lerner Febres* 390
Las críticas de Habermas a Jaspers a propósito de su libro *La idea de la universidad*, por *Felipe Portocarrero Suárez* 401
La universidad y los desafíos de la formación humana: sobre la importancia de leer a John Henry Cardenal Newman hoy en día, *por João J. Vila-Chã, S.J.* 408

COMO EN MUCHAS OTRAS PRÁCTICAS de la vida social, también en la planificación de la educación superior se vienen sintiendo en todo el mundo los efectos de una cultura tecnocrática que considera superflua la formación en filosofía y en humanidades. Ello va acompañado del sometimiento de la entera actividad académica a parámetros cuantitativos de medición propios del mundo empresarial y a una campaña febril de vigilancia de su cumplimiento. Estos peligros son muy serios, pero no del todo nuevos. Ya en el año 1798, Immanuel Kant publicó un libro titulado *El conflicto de las facultades*, en el que advertía tempranamente sobre las amenazas que se cernían sobre la filosofía y las humanidades por aquellos mismos motivos: la tendencia tecnocrática y profesionalizante de la educación superior y la injerencia de una clase burocrática en la gestión de la vida universitaria. Aquel texto fue premonitorio en su momento y hoy es un insumo indispensable para pensar en el futuro de la universidad y en el sentido de las humanidades. Lo ha sido también para el Centro de Estudios Filosóficos y el Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, al tomar la decisión de organizar un congreso internacional dedicado precisamente al tema, en el que participaron filósofos y pensadores de catorce países. El título del libro de Kant nos sirve, pues, de marco conceptual y de estímulo para reflexionar sobre las razones que están conduciendo a una crisis de las humanidades en la formación universitaria contemporánea y para debatir sobre los modelos de verdad y de sociedad que subyacen a este proceso.

MIGUEL GIUSTI. Filósofo, profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctor en Filosofía por la Universidad de Tubinga (Alemania) y becario de la Fundación Humboldt. Ha sido presidente de la Sociedad Interamericana de Filosofía. Es autor y editor de diversas publicaciones sobre filosofía del idealismo alemán y ética contemporánea.

ISBN: 978-84-17556-15-0
9 788417 556150

grupo editorial siglo veintiuno

www.anthropos-editorial.com